

Ivanova, Michela

## **Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit**

*Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 292 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Innsbruck, Univ., Diss., 2016)*



### Quellenangabe/ Reference:

Ivanova, Michela: Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 292 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Innsbruck, Univ., Diss., 2016) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-149660 - DOI: 10.25656/01:14966

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-149660>

<https://doi.org/10.25656/01:14966>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Mishela Ivanova

# **Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen**

**Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen  
für die Bildungsarbeit**

Ivanova

# Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen



Mishela Ivanova

# Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen

Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen  
für die Bildungsarbeit

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2017

**k**

*Die Open Access-Publikation dieses Titels wurde mit finanzieller Unterstützung aus den Fördermitteln des Vizerektorats für Forschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck ermöglicht.*

Die vorliegende Arbeit wurde von der School of Education – Fakultät für LehrerInnenbildung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck unter dem Titel „Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus. „Nachher haben sie nicht mehr Ching chang chung gesagt““ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Peter Stöger, Prof. Dr. Erol Yildiz

Tag der Disputation: 5.7.2016

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Grafik Umschlagseite 1: © Manfred Völkl.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2199-5

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Vorwort .....</b>	<b>7</b>
<b>2 Einleitung und Überblick über den Aufbau der Arbeit .....</b>	<b>11</b>
<b>3 Positionierung zum Gegenstand der Untersuchung .....</b>	<b>21</b>
<b>4 Theoretische Rahmen .....</b>	<b>27</b>
4.1 Zwischen Psychologie, Soziologie und Pädagogik .....	27
4.2 Rassismustheoretischer Zugang .....	29
4.2.1 Kognitivistische, psychodynamische und gruppenpsychologische Erklärungsansätze .....	29
4.2.2 Macht- und herrschaftssoziologische Rassismustheorien .....	38
4.3 Migrationspädagogik .....	53
4.4 Begriffsklärungen .....	54
4.4.1 Migrationsandere .....	54
4.4.2 Rassismus .....	56
4.4.3 Rassismuserfahrungen .....	60
4.4.4 Umgang mit Rassismus .....	63
<b>5 Migration in Österreich – Geschichte und Gegenwart .....</b>	<b>71</b>
<b>6 Aktueller Forschungsstand .....</b>	<b>85</b>
6.1 Eingrenzung des Forschungsfeldes .....	85
6.2 Forschung zum Thema Umgang mit Rassismuserfahrungen .....	89
6.2.1 Essentialisierte Migrationsandere als Schlüsselfiguren gesellschaftlicher Tendenzen und Entwicklungen .....	91
6.2.2 Migrationsandere als Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse .....	94
6.2.3 Migrationsandere als Handlungssubjekte .....	98
6.2.4 Überhöhung der Handlungsspielräume von Migrationsanderen .....	107
6.2.5 Handlungssubjekte im Spannungsfeld von Emanzipation und Selbst-Essentialisierung .....	111
6.3 Klassifikations- und Prozessmodelle .....	117
6.3.1 Umgangsformen mit rechtsextremen Übergriffen nach Böttger und Plachta .....	118
6.3.2 Strategien zur Verbesserung der eigenen sozialen Identität nach Tajfel .....	120
6.3.3 Gramscis Konzeption von Hegemonie .....	122
<b>7 Zielsetzung und Gegenstand der Untersuchung .....</b>	<b>129</b>

<b>8 Empirischer Zugang und Vorgehensweise der Untersuchung .....</b>	<b>133</b>
8.1 Empirischer Zugang .....	133
8.2 Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode .....	137
8.3 Vorgehen bei der Untersuchung .....	141
8.4 Auswertungsmethode und Schritte der Auswertung .....	144
<b>9 Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>149</b>
9.1 Artikulationsebenen .....	151
9.1.1 Emotionen .....	152
9.1.2 Kognitionen .....	153
9.1.3 Handeln .....	154
9.2 Analyseebenen .....	154
9.2.1 Bewusstseitsgrad .....	155
9.2.2 Grad der Kontrahegemonialität/Konformität .....	155
9.2.3 Grad der Offensivität .....	156
9.2.4 Grad der Aktivität .....	157
9.2.5 Grad der Konfrontation .....	157
9.2.6 Grad der Kollektivität .....	158
9.3 Klassifikation .....	158
9.4 Detaillierte Darstellung .....	164
9.4.1 Passive Duldungsstrategien .....	165
9.4.2 Aktive Duldungsstrategien .....	178
9.4.3 Individuelle Aufstiegsstrategien .....	188
9.4.4 Kollektive Aufstiegsstrategien .....	202
9.4.5 Defensive Gegenstrategien .....	208
9.4.6 Offensive Gegenstrategien .....	215
9.5 Intersektionalität .....	230
9.6 Zusammenfassende Anmerkungen .....	232
<b>10 Implikationen für die formale Bildungsarbeit .....</b>	<b>239</b>
10.1 Unterrichtsgestaltung .....	244
10.1.1 Ziele des Unterrichts .....	244
10.1.2 Inhalte des Unterrichts .....	246
10.1.3 Methoden des Unterrichts .....	249
10.2 Das Pädagogische Verhältnis .....	254
10.3 Professionsverständnis und Professionalisierung .....	258
10.4 Abschließende Anmerkungen .....	262
Abkürzungsverzeichnis .....	267
Abbildungsverzeichnis .....	269
Tabellenverzeichnis .....	270
Literaturverzeichnis .....	271



# 1 Vorwort

Es ist der 8. März. Wie in vielen Jahren zuvor haben sich einige bulgarische Frauen aus ganz Tirol versammelt, um den Internationalen Frauentag gemeinsam zu feiern. Im Lokal sind ca. 40 Frauen anwesend. Nicht alle kennen sich. Wir treffen uns ja in dieser großen Runde nur einmal im Jahr. Denn jede hat ihre Familie, ihre Arbeit, ihre Sorgen und Freuden. Neben mir sitzt eine Frau, die ich schon bei dem einen oder anderen Treffen in den vergangenen Jahren wahrgenommen hatte. Ihren Namen weiß ich nicht mehr. Es ist laut. Es wird viel geredet, viel gelacht. Manche haben sich ein ganzes Jahr nicht gesehen, da gibt es schon einiges zu erzählen. Es herrscht eine angeregte Stimmung.

Ich beginne ein Gespräch mit der Frau, die mir gegenüber sitzt. Wir kennen uns nur durch diese Treffen und durch zufällige Begegnungen in der Stadt, doch ihren Namen habe ich mir gemerkt. Sie hat jetzt zu arbeiten begonnen, was mich irgendwie überrascht. Denn sie war eine der wenigen Frauen in der bulgarischen Community, die keiner Erwerbsarbeit nachging und sich mit Stolz als Hausfrau bezeichnete. Das dachte ich zumindest bislang. Sie weist mich darauf hin, dass sie eigentlich keine ‚Hausfrau‘ in engerem Sinne war, jedoch auch nicht bereit, jede beliebige Arbeit anzunehmen. Sie will das arbeiten, was sie sich aussucht, und nicht das, was man ihr aussucht.

Sie hat hier in Tirol eine Ausbildung absolviert und danach zwei Jahre gearbeitet. Doch es war eine Karenzstelle. Sie konnte keine Arbeitsstelle mehr in dieser Branche finden. Sie habe zu wenig Praxis, bekam sie meist zu hören. In Bulgarien hatte sie 15 Jahre in einer anderen Sparte gearbeitet. Doch ihre Ausbildung dafür wird in Österreich nicht anerkannt und müsste vollkommen neu absolviert werden, Dauer drei Jahre. Sie will sich das mit 40 nicht mehr antun und arbeitet nun auf einem vollständig anderen Gebiet. Dies erfordert keine besondere Qualifikation, der Verdienst ist eher gering, die Arbeit scheint ihr aber Spaß zu machen.

Irgendwie wechseln wir das Thema. Sie beginnt zu erzählen, dass sie von den österreichischen Behörden jahrelang schikaniert worden sei und welche absurden Strafen sie bei der Fremdenpolizei habe zahlen müssen. Ich kann da gut mitreden, aus meiner eigenen Erfahrung heraus und aufgrund der aktuellen Fälle, die auf meinem Schreibtisch in der Flüchtlingsberatungsstelle liegen. Die Diskussion wird immer hitziger. Irgendwann fällt das Wort ‚Rassismus‘.

Da schaltet sich die Frau, die neben mir sitzt und deren Namen ich nicht kenne, in die Diskussion ein. Sie ist Österreicherin! Doch in ihrer Schwangerschaft ist sie nach Bulgarien auf Urlaub gefahren und ihr Sohn wurde dort geboren. Jetzt beklage er sich, warum sie ihn nicht hier auf die Welt gebracht habe. Seine Mitschüler hänselten ihn und rieten ihm, er solle dorthin zurückgehen, wo er hergekommen sei. ‚Und der Dummkopf‘, klagt sie weiter, ‚steigt drauf ein‘. Kürzlich habe er in der Schule geweint. Sie habe ihn dafür geschimpft und ihm verboten, jemals wieder in der Schule zu weinen.

Sie berichtet über die rassistischen Demütigungen ihres Sohnes und ist dabei auf ihn wütend. Das irritiert mich. Einen Augenblick lang bin ich sprachlos. So viele Sachen wurden in so kurzer Zeit gesagt. Wo soll ich anfangen?

Plötzlich schaltet sich wieder die Frau ein, die mir gegenüber sitzt: ‚Ich habe Strache<sup>1</sup> gewählt‘, sagt sie. ‚Du machst einen Witz‘, entgegne ich, um mich nicht in meiner Sprachlosigkeit zu verlieren. ‚Nein, ich mache keinen Witz. Wen hätte ich denn wählen sollen?‘, entgegnet sie mit einem zynischen Lächeln.

---

<sup>1</sup> Heinz-Christian Strache ist ein österreichischer Politiker der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ). Eines seiner zentralen Themen ist die ‚Ausländerpolitik‘, in deren Zusammenhang er oft von ‚Asylmissbrauch‘

Sie überlege sich, ihn zum Psychologen zu schicken, bemerkt die Österreicherin neben mir. Er sei ganz anders geworden, spiele nur seine komischen Computerspiele und kümmere sich nicht mehr um die Schule. Sie wisse nicht, was sie tun solle. Sie verstecke ihm die Spiele, aber dann schreie er sie an. Er sei früher so ein guter Schüler gewesen, jetzt würden die Noten immer schlechter.

Ich erzähle ihr, dass auch ich Mutter eines Sohnes bin und auch er solche Erfahrungen in der Schule machen musste und teilweise immer noch macht. Inzwischen geht er aber besser damit um. Als ihn kürzlich ein Mitschüler wegen seiner Herkunft verhöhnte, fragte er diesen, wann er geboren wäre. Nachdem der Mitschüler geantwortet hatte, meinte mein Sohn zu ihm: „Dann halte deinen Mund! Ich bin 6 Monate länger Österreicher als du“.

Sie fragt mich, was ich gemacht habe. Ich weiß es selbst nicht genau. Ich habe viel mit ihm über diese Themen gesprochen, viel zusammen mit ihm über die ‚bösen‘ Mitschüler\_innen geschimpft, manchmal mit ihm zusammen geweint, mich oft mit seinen Lehrer\_innen gestritten, viel für ihn gekämpft.

Ihr Sohn habe abgenommen und sei in letzter Zeit immer so blass, erzählt sie weiter. Kürzlich habe er ihr gesagt, in dieser Schule würde er es nie vier Jahre aushalten. Als sie das sagt, klingt keine Wut mehr durch, sondern nur noch ihr Schmerz ...

Diese Begebenheit ereignete sich im Jahr 2009 und war für mich der Anlass, meine Dissertation über den Umgang der Migrationsanderen<sup>2</sup> mit Rassismus zu verfassen. Das Verhalten beider Frauen irritierte mich: Warum wählt die erste Frau, die selbst durch den strukturellen Rassismus in Österreich deklassiert wird, einen Politiker, der rassistische Diskurse schürt? Warum ist die zweite Frau auf ihren Sohn wütend und nicht auf seine Mitschüler\_innen oder Lehrer\_innen? Ich stellte mir aber auch zum wiederholten Mal die Frage nach meinem eigenen Umgang mit Rassismus und ob dieser rational wäre. Jedenfalls wurde mir an diesem Abend klar: Obwohl schon viel über Rassismus geschrieben worden ist, ist es noch viel zu wenig. Die Verwobenheit und der Beitrag der durch den Rassismus deklassierten Subjekte für die Reproduktion (Aufrechterhaltung und Veränderung) der rassistischen Strukturen muss genauer betrachtet und erklärt werden und bedarf viel größerer Aufmerksamkeit.

Die Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus beschäftigte mich allerdings nicht zum ersten Mal. Erstmals wurde ich damit in den Jahren 2003 und 2004 im Rahmen des EQUAL-Projekt MIDAS – Wirksame Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsmarkt – konfrontiert. In einem der Module erfolgte damals in Form eines Aktionsforschungsprojektes der Versuch, zum Empowerment von Migrant\_innen<sup>3</sup> durch Stärkung ihrer Selbstorganisation beizutragen. Im Rahmen zahlreicher Expert\_innen-Interviews, biografischer Interviews und Gruppendiskussionen wurden in Österreich lebende Migrant\_innen über ihre Diskriminierungserfahrungen und Strategien

---

spricht und vor ‚Überfremdung‘ und ‚Islamisierung‘ warnt. Der Politologe Anton Pelinka (2008) charakterisiert diese Politik als Rechtsextremismus und warnt vor ihrer Verharmlosung.

<sup>2</sup> Ich spreche primär von Migrationsanderen und nicht von Migrant\_innen, weil ich mich nicht auf die Wanderungserfahrungen der Subjekte, sondern ihre Ausgrenzungserfahrungen beziehe. Näheres dazu siehe Abschnitt 4.4.1.

<sup>3</sup> Geleitet durch die Bestrebung, eine geschlechtersensible bzw. geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, greife ich in dieser Arbeit auf verschiedene Strategien zur Neutralisierung und Sichtbarmachung sprachlicher Asymmetrien zurück. Näheres dazu siehe Kapitel 3.

im Umgang mit Rassismus und Diskriminierungserfahrungen befragt. Die Ergebnisse wurden im Rahmen von ‚Foren‘ zurückgespiegelt und als Impuls zur Stärkung migrantischer Selbstorganisation genutzt (für genauere Informationen siehe Kap.0). Ich war damals als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Modul tätig und in diesem Zusammenhang für die Konzeption verschiedener Erhebungen, Rekrutierung, Schulung und Koordination der externen Mitarbeiter\_innen sowie für die Erstauswertung von Gruppendiskussionen zuständig. Das Projekt war sehr breit ausgelegt, zugleich aber nur auf wenige Monate beschränkt, was keine sehr tiefe Analyse des erhobenen Datenmaterials erlaubte. Das primäre Ziel der damals durchgeführten Auswertungen war es, Impulse für die darauffolgenden Foren zu liefern. Besonders die Beiträge aus den Gruppendiskussionen lieferten jedoch sehr viel Stoff für eine tiefgehende Analyse verschiedener Umgangsformen mit Rassismus, die im Rahmen des damaligen Projektes nicht möglich war, die aber immer noch wertvolle Erkenntnisse über die Verstrickungen der durch den Rassismus deklassierten Subjekte sowie über ihren Beitrag für die Reproduktion der rassistischen Strukturen bringen könnte. Aus diesem Grund möchte ich in dieser Arbeit einen zweiten Blick auf die Daten von damals werfen und diese einer vertiefenden Analyse unterziehen. Zumal sich in der Zwischenzeit meine Arbeitsschwerpunkte zunehmend in den Bereich der Bildungsarbeit verschoben haben, interessiert mich die Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus vor allem aus einer migrationspädagogischen Perspektive. Ich möchte diese wissenschaftliche Arbeit auch dazu nutzen, um aus dem Verständnis des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus Schlüsse für die formale Bildungsarbeit zu ziehen.

In dem Modul I des EQUAL-Projektes MIDAS, in dem die Daten erhoben wurden, auf die ich mich in den empirischen Teilen dieser Arbeit beziehe, haben sehr viele Menschen auf unterschiedlichen Ebenen mitgewirkt: als Expert\_innen und Auskunftspersonen, als Teilnehmer\_innen von Diskussions- und Arbeitsgruppen, als Interviewer\_innen, Dolmetscher\_innen, Übersetzer\_innen, Administrator\_innen usw. An dieser Stelle möchte ich mich noch einmal bei allen diesen Personen für den anregenden Austausch und die gute Zusammenarbeit bedanken. Mein besonderer Dank geht vor allem an die Teilnehmer\_innen der sieben Diskussionsgruppen, an Kacie Anyanwu, Attila Dincer, Monika Frind und Selin Prakash für die Moderation, Transkription und Übersetzung sowie an Pier-Paolo Pasqualoni und Thomas Schneider für die Unterstützung bei der Erstauswertung der Gruppendiskussionen.

Diese Promotionsarbeit ist Produkt von mehreren intensiven Arbeitsphasen, bei denen ich auf die Rücksicht und die Unterstützung meiner Familie und meiner Freunde angewiesen war. Vielen Dank dafür!

Ein beträchtlicher Teil der Qualität dieser Arbeit geht auf eine Kolloquiumsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Paul Mecheril aus den Jahren 2010 und 2011 zurück. Dieser „Werkstatt Zugehörigkeit“, wie sich die Kolloquiumsgruppe damals nannte, hat meinen erkenntnistheoretischen Zugang stark geprägt. Bedanken möchte ich mich deshalb vor allem bei Prof. Dr. Paul Mecheril für die zahlreichen Anregungen, die meine Sicht auf und meinen Anspruch an die Wissenschaft nachhaltig verändert haben, aber auch bei den anderen Teilnehmer\_innen der Kolloquiumsgruppe, Claus Melter, Susanne Arens, Oscar Thomas-Olalde, Teresa Peter, Andrea Raggl, Rubia Salgado, Astride Velho, Monika Zisterer, Vincenzo Bua, für den wertschätzenden und anregenden Austausch und die Zusammenarbeit.

Für die Begleitung und Unterstützung bei der Fertigstellung meines Dissertationsprojektes möchte ich mich bei meinen Betreuern am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck, Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Kraler und Ao. Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Peter Stöger bedanken. Danke, dass Ihr mich dazu ermutigt habt, Rassistmusfragen vor dem Hintergrund der Schulforschung und Lehrer\_innen-Bildung zu betrachten und für Eure Unterstützung bei der Fertigstellung der Arbeit. In Zusammenhang mit dem letzten Punkt danke ich sowohl für Eure kritischen Anmerkungen, die sehr wichtig waren, als auch für die hilfreichen Tipps!

Bei meinen Kolleg\_innen am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck und insbesondere bei Univ.-Ass.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Johanna Schwarz möchte ich mich für die zahlreichen anregenden und unterstützenden Gespräche im Zusammenhang mit dem Abschluss der Arbeit bedanken.

Für die Lektoratsarbeit und die Hilfe bei der Endkorrektur geht mein herzlicher Dank an Peter Steinleitner, Gerhard Grünauer und Peter Dapunt. Danke für das sorgfältige Lesen und die hilfreichen Anregungen!

Die Person, die diese Arbeit am häufigsten gelesen hat, ist mein Freund, Peter Dapunt. Danke für Deine Geduld bei der Suche nach deutlichen Formulierungen und dafür, dass Du mich immer wieder gestärkt hast!

## 2 Einleitung und Überblick über den Aufbau der Arbeit

Die erhöhte Zuwendung zu den Realitäten des Bildungswesens, die seit der empirischen Wende die Bildungs- und Erziehungswissenschaften prägt, fördert laut Fend (2008) in zweifacher Weise eine erweiterte Sichtweise auf die Institution Schule: Einerseits ist die „Gesamtheit schulischer Kontexterfahrungen“ (S.19), welche die Persönlichkeit der Kinder prägen, zu beachten, andererseits soll die Sicht auf die strukturelle Einbettung und den Funktionalismus von Schule breiter gelegt werden. Aus sozialisationstheoretischer Sicht ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in seinen realen Erscheinungen und unter den Bedingungen konkreter Lebensbedingungen zu untersuchen. Mit Blick auf ihren Struktur-Funktionalismus darf Schule nicht mehr als ausschließliche Stätte der Wissens- und Kulturvermittlung gesehen werden, sondern in ihrer Wechselwirkung mit anderen Sozialwelten und wichtigen gesellschaftlichen Subsystemen, wie Wirtschaft, Sozialstruktur, Politik (ebd., vgl. auch Roth<sup>4</sup> 1958, 1966).

In diesem Kontext rücken im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften Dimensionen, welche die soziale Ordnung bestimmen, wie ‚Rasse‘, Klasse, Geschlecht usw., zunehmend in den Blick (vgl. etwa Ecarius 2006, Radtke 2008). Die Notwendigkeit einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen, gesellschaftlichen Differenzkategorien und Zugehörigkeitsordnungen gründet einerseits darin, dass diese Dimensionen prägend für die Bildungsbiographien sind (subjektive Lernerfahrungen unterliegen milieu-, gemeinschafts- und gesellschaftsbedingten Kräften), und ergibt sich andererseits aus der Erkenntnis, dass das Bildungswesen eine besondere Rolle bei der Reproduktion sozialer Ordnungen spielt (Bildung und Erziehung sind soziale Phänomene, welche milieu-, gemeinschafts- und gesellschaftsbildende Kräfte entfalten).

Zumal die Pädagogik nicht nur eine reflektierende, sondern auch eine handlungsanweisende Disziplin ist, stellen sich die Fragen nach den Zusammenhängen zwischen Bildungsbiographien, sozialen Strukturen und Sozialwelten nicht nur auf einer analytischen Ebene, sondern auch auf der Ebene des pädagogischen Handelns. Im Hinblick darauf, wie Bedingungen für eine gute Bildung für alle geschaffen und der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegengewirkt werden kann, werden (auch) in Österreich seit Jahren Fragen der Chancengleichheit diskutiert (vgl. Bauer 2009). Entlang verschiedener Lösungsvorschläge wie ‚Sprachklassen<sup>5</sup>‘, ‚Gesamtschulen<sup>6</sup>‘, ‚Ganztagsschulen‘ u.a. oder im Hinblick auf Reformierung des gesamten Bildungswesens scheint jedoch zurzeit keine politische Einigung in Sicht zu sein.

---

<sup>4</sup> Heinrich Roth war der Erste, der im deutschsprachigen Raum eine ‚realistische Wende‘ in der Pädagogik proklamierte. Er trat für eine breitere realwissenschaftliche Grundlegung der Aussagen der Pädagogik und vor allem für ein neues Selbstverständnis der Pädagogik als empirische Sozialwissenschaft ein. Die Pädagogik sollte sich stärker an den Erkenntnissen der Psychologie und Soziologie orientieren (vgl. Roth 1976).

<sup>5</sup> Zur Einsicht in die politische Diskussion betreffend die s.g. Sprachklassen siehe Flieger und Ivanova (2013).

<sup>6</sup> Nach Seel (2010) hat die „Einheitsschulbewegung“ ihren Ausgangspunkt bereits in den Anfängen der Aufklärung. Sie ist geprägt durch die Bemühung, allen Menschen ein systematisch organisiertes Lernen nach den Prinzipien der „Gleichheit und Freiheit“ zu ermöglichen (ebd., S.70).

Eines der zentralen Argumente gegen die Einführung verschiedener Schulreformen, wie z.B. gegen die Einführung von Gesamtschulen für alle 10- bis 14-Jährigen, verweist seit Jahren auf die Doppelgleisigkeit der Lehrer\_innen-Bildung (vgl. etwa Dermutz 2008, Seel 2010). Bis zum Inkrafttreten der Bestimmungen der Dienstrechts-Novelle 2013-Pädagogischer Dienst war zuletzt für das Lehramt an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), Unter- und Oberstufe in Österreich ein universitäres Diplomstudium im Ausmaß von 270 ECTS-AP<sup>7</sup> notwendig, während für den Unterricht an Hauptschulen bzw. ab dem Schuljahr 2014/15 an Neuen Mittelschulen (NMS) als Berufsvorbildung ein Bakkalaureatsstudium im Umfang von 180 ECTS-AP an einer Pädagogischen Hochschule genügte. Ein Blick in die alten universitären Studienpläne für das Lehramtsstudium und Lehramt-Curricula der pädagogischen Hochschulen ließ nicht nur wegen der unterschiedlichen Dauer der Studiengänge, sondern auch wegen ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen vermuten, dass weder die ‚AHS-Lehrer\_innen‘ darauf ausgebildet sein könnten, um mit ‚lernschwächeren‘ Schüler\_innen umzugehen, noch die ‚NMS-Lehrer\_innen‘ für einen fundierten Fachunterricht ausreichend vorbereitet seien. Laut Curriculum für den Studiengang Lehramt an der Sekundarstufe I – NMS der Pädagogischen Hochschule Tirol (in der Fassung vom 21.09.2013) sind nur 84 der 180 ECTS-AP, für die Fachwissenschaften und Fachdidaktik in beiden Fachgegenständen (ein Haupt- und ein Nebenfach) eingeplant. Die restlichen 94 ECTS-AP sind für Vertiefung in Humanwissenschaften (39 ECTS-AP), schulpraktische Studien (36 ECTS-AP), ergänzende Studien (12 ECTS-AP) und Bachelorarbeit (9 ECTS-AP) reserviert. Laut Studienplan für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck in der Fassung vom 13.09.2001 waren nur 40 der 270 ECTS-AP für Lehrveranstaltungen der pädagogischen oder schulpraktischen Ausbildung vorgesehen und je 100 für Lehrveranstaltungen der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung in den zwei gewählten Unterrichtsfächern.

Mit der „PädagogInnenbildung Neu“ (vgl. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst) soll ab dem Studienjahr 2015/16 diese Kluft geschlossen und ein neues Kapitel in der österreichischen Bildungspolitik aufgeschlagen werden, in dem mit der alten Tradition der Doppelgleisigkeit der österreichischen Lehrer\_innen-bildung (vgl. Seel 2010) gebrochen wird. Dank dieser Bildungsreform werden in Zukunft alle Lehrpersonen der Sekundarstufe gemeinsam ausgebildet. Unter Beachtung der Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Professionalität soll das neue Sekundarstufenlehramt in Kooperationen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen entwickelt und umgesetzt werden und sowohl Fachausbildung als auch Forschung, Wissenschafts- und Praxisanbindung sicherstellen. Im Rahmen des Bachelor- und Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe soll es erstmals auch möglich sein, statt eines zweiten Unterrichtsgegenstandes eine pädagogische Spezialisierung zu absolvieren (vgl. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, Art. 2 Änderung des Vertragsbedienstetengesetzes 1948, Anlage 2 zu §38), etwa in den Bereichen Inklusive Pädagogik, Mehrsprachigkeit, Medienpädagogik usw. (vgl. Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für

<sup>7</sup> Nach dem Europäischen System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) entspricht ein Kreditpunkt bzw. Access Point (AP) einem Aufwand im Ausmaß von 25 bis 30 Arbeitsstunden.

Pädagoginnen und Pädagogen, Art. 3 Bundesgesetz, mit dem das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert wird, Anlage zu §30 Abs.1 Zi.4). Diese pädagogischen Spezialisierungen sollen zukünftige Lehrpersonen bei der Umsetzung neuer Lernkulturen in Bezug auf Differenzierungselemente, Individualisierung des Unterrichts sowie Förderung von Team- und Kooperationskulturen stärken (vgl. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, Art. 2 Änderung des Vertragsbedienstetengesetzes 1948, §46a Abs.4 VBG und Schulunterrichtsgesetz, §31a Abs.2 Zi.1 bis 7 i.d.g.F.). Es geht darum, eine wissenschaftlich fundierte und professionelle Grundausbildung für die schulisch-pädagogische Arbeit sicherzustellen, die der Tatsache gerecht wird, dass Schüler\_innen unterschiedliche Interessen, Begabungen, Beeinträchtigungen und Lernvoraussetzungen mitbringen, und zukünftige Lehrpersonen dazu befähigt, die Heterogenität für die gemeinsame Bildung der einzelnen Schüler\_innen produktiv zu nutzen.

Die Verweise auf individuelle Lern- und Leistungsfähigkeiten, Interessen und Begabungen, Beeinträchtigungen und Lernvoraussetzungen, die in den oben zitierten Gesetzestexten und Lehrplänen stehen, beziehen sich auf unterschiedliche Differenzkategorien und versuchen mehrere Differenzdimensionen zu berücksichtigen. Eine der zentralen dieser Kategorien in der Migrationsgesellschaft leitet sich aus der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ ab (u.a. Mecheril 2003). Zahlreiche Aspekte, wie Staatsbürgerschaft, Mehrsprachigkeit, Herkunft der Eltern, Aussehen, Religion, kulturelle Praktiken etc., werden innerhalb und außerhalb des Bildungswesens hinzugezogen, um natio-ethno-kulturelle Zuordnungen vorzunehmen. Damit einher gehen Sonderbehandlungen, Zuschreibungsmuster und Zugangsbarrieren, von denen auch der pädagogische Raum gekennzeichnet ist.

Mit Blick auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, Differenzen und Differenzverhältnisse hat sich in den letzten Jahren, entlang verschiedener Disziplinen und auch im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften, eine rege Migrationsforschung etabliert (vgl. Kap.6). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Migrationsanderen (vgl. Kap.4.4.1) nimmt dabei unterschiedliche Standpunkte ein. Das breite Spektrum reicht von Problematisierung und Skandalisierung der Anwesenheit, der ,kulturellen An-

dersartigkeit‘ und den Defiziten der Migrationsanderen bzw. der ‚SchülerInnen mit Migrationshintergrund<sup>8</sup>‘, über die Dokumentation ihrer marginalisierten Stellung<sup>9</sup> bis zu Plädoyers für die Anerkennung ihrer Andersartigkeit<sup>10</sup> oder zur Glorifizierung ihres Potenzials<sup>11</sup>. So unterschiedlich diese Standpunkte sind, bleibt ihnen gemeinsam, dass sie von einer quasi ‚real‘ gegebenen, relativ unveränderbaren ‚kulturellen Differenz‘ ausgehen (vgl. etwa Nohl 2003). Ob diese kulturelle Differenz hervorgehoben wird, um Diversität zu problematisieren oder für die Anerkennung von Differenz zu plädieren, ist in gewisser Hinsicht irrelevant, denn erst durch ihre Hervorhebung gewinnt die Alterität an Bedeutung. Erst durch die Konzeption der kulturellen Differenz werden die Anderen zu Anderen gemacht (vgl. etwa Broden 2009). Indem ‚SchülerInnen mit Migrationshintergrund‘ oder ‚SchülerInnen mit Migrationsgeschichte‘ oder ‚SchülerInnen mit Migrationserfahrung‘ ständig hervorgehoben und alienisiert werden, werden sie auf ihre Alterität festgelegt, als spezifisch andere Schüler\_innen markiert und als eine Normabweichung herausgestellt. Diese Praxis der Betonung von Differenz erscheint auch deshalb fragwürdig, da die meisten Forscher\_innen in diesem Bereich zugleich auch darauf hinweisen, dass eine eindeutige Zuordnung weder möglich noch sinnvoll sei (vgl. etwa Portera 2003 oder Nohl 2003). Eine andere Strömung der Migrationspädagogik baut auf der Kritik an dieser permanenten Markierung, Differenzierung und Anrufung auf, enthüllt sie als Bestandteil der Konstruktion von Migrationsanderen und problematisiert ihren Beitrag für die Aufrechterhaltung rassialisierender Zugehörigkeitsordnungen und Dominanzverhältnisse<sup>12</sup>. Diese Betrachtungsweise wendet sich nicht *quasi realen* „*natio-ethno-kulturellen Anderen*“ (Mecheril 2004, S.80) zu, sondern betrachtet *Zu-Anderen-Gemachte* bzw. widmet sich den Strukturen und Prozessen, welche *konstruierte natio-ethno-kulturelle Andere* hervorrufen. In diesem Forschungsparadigma wird betont, dass Verhältnisse zwischen ethnischen Minderheiten und Mehrheiten keinesfalls allein mithilfe des Kulturbegriffs und ohne Bezug auf die ungleichen Macht- und Ressourcenverteilungen betrachtet werden können (ebd.). Das

<sup>8</sup> Viele Studien, die in der Tradition dieser wissenschaftlichen Debatte liegen, thematisieren ‚Andersartigkeit‘ als Bedrohung oder untersuchen Ethnizität im Zusammenhang mit Fragen sozialer Probleme und Konflikte (vgl. etwa Heitmeyer et al. 1997). Kulturelle Differenz wird dabei als Aspekt und Erklärung von Rückständigkeit sowie als Ursache von Krisen betrachtet (vgl. Mannitz 2003).

<sup>9</sup> Dieser Standpunkt zeichnet jene Untersuchungen aus, die sich in unterschiedlichsten Sozialbereichen, wie Wohnen, Bildung, Arbeit, Gesundheit, Soziales und Politisches, der Entdeckung und Bemessung der minderen Partizipation von Migrant\_innen zuwenden. Das Aufzeigen von Randpositionen erzeugt zugleich die Position der Mitte. Durch die Markierung von Marginalität „imaginiert und konstituiert sich das Zentrum als Produzent der Wahrheit und der Wirklichkeit. Von diesem Zentrum aus werden dann Positionen der Marginalität und der Subalternität angerufen und bereitgestellt“ (Gutiérrez Rodríguez 2003, S.31).

<sup>10</sup> Dieser Standpunkt findet seinen Ausdruck im Differenzdiskurs des Multikulturalismus, bei dem die ‚kulturelle Andersartigkeit‘ als Bereicherung verstanden wird. Jedoch verbirgt sich auch hinter diesem Plädoyer für Diversität ein Different-Machen, das ständig Sichtbarkeit produziert (vgl. etwa Riesenfelder et al. 2011).

<sup>11</sup> In solchen Studien wird Migration im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Entwicklungen diskutiert. In der Tradition einer Ökonomisierung bzw. Verwirtschaftlichung des Menschlichen (vgl. Sennett 1998) werden Migrant\_innen auf ihre Funktion als ökonomische Ressource reduziert und hinsichtlich ihrer Nützlichkeit und wirtschaftlichen Verwertbarkeit thematisiert.

<sup>12</sup> Diese Strömungen der Migrationsforschung im deutschsprachigen Raum sind stark durch den Ansatz der People of Color sowie durch die Thesen der Postkolonialen Theorien, Kritischen Weißseinsforschung und Cultural Studies geprägt. Zumal dabei Migration immer in ihrer geschichtlichen Verankerung sowie im Kontext von Macht- und Differenzverhältnissen betrachtet wird, werden die verschiedenen Beiträge aus dem Bereich unter der Bezeichnung ‚kritische Migrationsforschung‘ subsumiert.



Reden über Kultur und kulturelle Differenz wird in diesem Sinne als eine Taktik entlarvt, die das Schweigen über die Struktur ermöglicht (vgl. Kalpaka 2006). Die Praxis der Unterscheidung von Menschen, welche bestimmte Zeichen des Unterschiedes schafft, wird als Bestandteil und Wirkungsweise von Rassismus identifiziert (vgl. Mecheril 2004). Erst die aliierten Zuschreibungen sowie das andauernde Different-Machen produzieren die beständige Sichtbarkeit der Zu-Anderen-Gemachten. In diesem Sinne artikuliert sich dieser Zweig der Migrationspädagogik als Kritik an den herrschenden Repräsentationsregimen (vgl. etwa Radtke 1998, Mecheril et al. 2003, Mecheril/Melter 2009, Broden/Mecheril 2007) und betont die Nicht-Legitimität der Unterscheidung sowie der Differenz-Beziehungen zwischen Migrant\_innen und Nicht-Migrant\_innen. Somit versucht die rassismuskritische Migrationspädagogik, etablierte Kategorien und Machtstrukturen zu destabilisieren und zu dekonstruieren.

Sowohl die dekonstruktivistische als auch die nicht-dekonstruktivistische wissenschaftliche Betrachtung laufen Gefahr, Migrationsandere als Handlungssubjekte aus den Augen zu verlieren (vgl. Kap. 6.1). Im ersten Fall, weil nicht die Migrationsanderen im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses stehen, sondern Prozesse der Rekrutierung, Benennung und Konstituierung von Differenz (höchstens Prozesse der Konstruktion kollektiver Identität *imaginärer* Gruppen). Im zweiten Fall, weil natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als unabhängige Variable (z.B. Anteil der sogenannten Migrant\_innen an der Schule oder in der Klasse) oder Migrationsandere als passive Forschungsobjekte (die z.B. im Hinblick auf die Auswirkung, die der Rassismus auf sie ausübt, analysiert werden) in Betracht kommen. Das Interesse an ihrem gesellschaftlichen Scheitern, ihren abweichenden Verhaltensweisen, schulischen Misserfolgen, Sprachproblemen, Diskriminierungserfahrungen usw. verhindert zugleich die Untersuchung von im schulischen System sowie in verschiedenen anderen gesellschaftlichen Teilsystemen inkludierten handelnden Akteur\_innen. Dadurch kann weder der Beitrag, den sie bislang für die Migrationsgesellschaft geleistet haben, noch das Potenzial für die Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen, das in dem Handeln der Migrationsanderen steckt, eine Berücksichtigung finden.

*Migrant\_innen sind jedoch nicht ausschließlich passive Objekte oder unterworfenen Subjekte, sondern konstituieren sich selbst und entwickeln trotz Ungleichheit und Unterordnung individuelle Selbstverständnisse und Strategien, mit denen sie Ungleichheit und Deklassierung begegnen.* Nur in einer explizit repressiven Form von Rassismus kommen rassialisierende Zuschreibungen und natio-ethno-kulturelle Zuordnungen ausschließlich von oben. In einer hegemonialen Form, die auf Selbstverständnis und breite Zustimmung aufbaut, besteht Rassismus in einem dialogischen Spannungsfeld. Als Diskurs und Ideologie können Differenzverhältnisse nur über Repräsentationen und Worte getragen werden. Wie Bakhtin (1981, zit. nach Hall 2008, S. 118 ff.) aufzeigt, können Worte nur in ihrer Position zwischen Sprechenden eine Bedeutung erlangen. Bedeutungen können nie durch eine einzelne Person oder durch eine Gruppe festgeschrieben werden, sondern werden immer in einem Dialog ausgehandelt. Was es bedeutet, z.B. ‚männlich‘, ‚türkisch‘ oder ‚österreichisch‘ zu sein, kann nicht ausschließlich von den ‚Männern‘, ‚Türk\_innen‘ oder ‚Österreicher\_innen‘ bestimmt und gesteuert werden. Gruppen, die über ein unterschiedliches Ausmaß an Macht verfügen, besitzen zweifellos entsprechend unterschiedliche Möglichkeiten, ihre Standpunkte (unter sich und anderen gegenüber) zu vertreten (vgl. Collins 1991, S. 26), Bedeutungen bleiben jedoch immer offen für Aneignung und für plötzliche Zugriffe durch den anderen. Das bedeutet, dass nicht nur dominante, sondern

auch subordinierte Gruppen die Bedeutungsgebung der Worte und Repräsentationen mitgestalten und dass ein existierendes Ensemble von Bedeutungen bestätigt und verstärkt, aber auch aufgebrochen werden kann. Worte und Repräsentationen können neu besetzt werden.

Wenn Migrant\_innen als identifizierte ‚rassisch‘ oder natio-ethno-kulturelle ‚Andere‘ Bedeutungen mitgestalten und an der schulischen und außerschulischen Reproduktion sozialer Ordnungen beteiligt sind, dann stellt sich die Frage nach dem Wie: Wie gehen sie mit den Verortungspraktiken, die ihnen einen niederen gesellschaftlichen Stellenwert zuteilen, um? Was tragen sie für die Diskurse im Kontext natio-ethno-kultureller Konstruktion und rassistischer Diskriminierung bei? Wie gestalten sie die sozialen Ordnungen mit? Auf welche Art und Weise bestätigen und verstärken sie die hegemonialen Zuschreibungsmuster und welche verdeckten Widerstandsformen entwickeln sie, um sich von rassialisierenden Zuschreibungen abzugrenzen und sich den diskriminierenden Strukturen zu widersetzen? Wie sind ihre Praktiken mit anderen Differenzordnungen, wie etwa aufgrund des sozio-ökonomischen Status, Geschlechts, der Behinderung, sexuellen Orientierung, Religion etc., verknüpft?

Nicht zuletzt ist es von Bedeutung, welche Schlüsse sich daraus für die formale Bildung ableiten lassen. Frank-Olaf Radtke (2008) verweist darauf, dass, abgesehen vom Komplex des Spracherwerbs, bislang wenig über die Prozesse, in denen Kinder die Bedeutung ethnischer Unterscheidungen lernen, bekannt ist (S.668).

Welche Ableitungen aus dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus für die pädagogische Arbeit zu ziehen sind, ist insofern interessant, weil Aufgaben der Gestaltung inklusiven Lernens und Lehrens politische Bedeutung gewinnen. Die Frage ist für Lehrende, Bildungsforschende, Erziehende und Lernende als Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere auch deshalb interessant, zumal *wir* alle in den herrschenden Strukturen gefangen sind, von ihnen geprägt werden und zugleich die Einzigen sind, die diese verändern können. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, als eine der wichtigsten gesellschaftlichen Differenzkategorien unserer Zeit, beeinflusst (unterstützt oder beeinträchtigt) schulisch-pädagogische Bemühungen bei der Ausschöpfung von Bildungspotenzialen. Schulisch-pädagogische Bemühungen wirken auf soziale Strukturen, gesellschaftliche Differenzkategorien und Zugehörigkeitsordnungen zurück, indem sie ungleiche Lernvoraussetzungen in ungleichen Schulerfolg transformieren oder solche Transformationen unterbinden.

Diesen Fragen widme ich mich in der vorliegenden Forschungsarbeit. Vermutlich erscheinen sie mir wichtig und interessant, weil sie mich mehrfach betreffen: Weil ich selbst eine der Migrationsanderen bin, weil ich ein ‚Kind mit Migrationshintergrund‘ habe und Schule aus der Perspektive der ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ erlebe, weil ich in der Lehrer\_innen-Bildung tätig bin und meinen Job gut machen möchte. Zumal in der Rassismus- oder Migrationsforschung die Position, aus der die wissenschaftliche Auseinandersetzung erfolgt, immer in einem Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand steht<sup>13</sup>, erscheint mir eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Position, aus der ich spreche,

---

<sup>13</sup> Unabhängig davon, ob die Forschung aus der Perspektive der Migrationsanderen oder der Nicht-Migrationsanderen erfolgt, bleibt sie immer befangen und beeinflusst nicht nur die wissenschaftlichen Erkenntnisse, sondern wirkt auf den eigenen Standort ein (vgl. etwa Mecheril 1999; Ivanova 2014).

unausweichlich. Diese erfolgt im nächsten Kapitel (vgl. Kap.3) vor dem Hintergrund meiner erkenntnistheoretischen Positionierung.

Wenn ich nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismuserfahrungen frage, dann widme ich mich im Rahmen der vorliegenden Arbeit Prozessen und Mechanismen der Subjektivierung von Menschen, die aufgrund natio-ethno-kultureller Zuordnungen in Österreich eine Markierung, Deklassierung und Unterordnung erfahren. Dabei interessiert mich vor allem die (Rück-)Wirkung der Subjekte auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese Frage baut auf der Annahme auf, dass Subjekte aufgrund ihres Handlungs- und Reflexionsvermögens, trotz eingeschränkter<sup>14</sup> Entscheidungs- und Handlungsspielräume, für die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse und somit für gesellschaftliche Veränderungen verantwortlich sind. Mit der Frage nach ihren Umgangsformen interessiere ich mich für ihr subjektives Erleben und für ihr Handeln, wobei ich Erleben auf Phänomene des Wahrnehmens, Fühlens und Denkens (auch Einstellungen und Meinungen) zurückführe, Handeln auf äußeres oder innerliches Tun oder Unterlassen. Dabei betrachte ich die Kategorien ‚Erleben‘ und ‚Handeln‘ in ihrer reziproken Abhängigkeit. In Anlehnung an die Theorie des Symbolischen Interaktionismus verstehe ich menschliche Interaktion, Tätigkeit und Verhalten nicht als Senden und Empfangen sozialer Reize, sondern vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse, in die sie eingebettet sind, und auf der Basis von wechselseitigen Interpretationsleistungen, die von Situation zu Situation immer neu als gemeinsames Produkt der Interaktionspartner\_innen hergestellt werden (vgl. Mertens 1997). Individuelle Handlungen sind in diesem Sinne als Teil eines übergreifenden, gesellschaftlichen Handlungszusammenhangs zu sehen (mehr zu dem Umgangsbegriff siehe Kap.4.4.4).

An der Schnittstelle zwischen Anpassung und kritischer Distanz richtet die Frage nach den Umgangsformen, mit denen Subjekte den Verortungspraktiken begegnen, die ihnen untergeordnete gesellschaftliche Positionen zuteilen, den Blick auf die lernenden Subjekte. Indem diese Forschungsfrage weder mit der isolierten Betrachtung innerpsychischer Prozesse, unabhängig von der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt, auskommt noch mit der isolierten Betrachtung gesellschaftlicher Systeme und Mechanismen abseits der handelnden Subjekte, sondern vielmehr das wechselseitige Aufeinander-Bezogen-Sein von Welt und Individuum betrachten muss, in der sich die Bildung des Subjekts vollzieht, legt sie den Fokus auf die Mechanismen der Reproduktion des Sozialen auf der Ebene des subjektiven Wissens, Denkens und Handelns. Da die Frage explizit auf das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt gerichtet ist, hat sie eine besondere bildungswissenschaftliche Relevanz (mehr dazu siehe Kap.4.1). Die Erkenntnisse aus der Untersuchung des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus sollen deshalb zu konkreten Ableitungen für die schulisch-pädagogische Praxis führen (vgl. Kap.10). Wenn ich von Ableitungen spreche, denke ich nicht an konkrete Anleitungen, welche eine Gewissheit bieten (pädagogisches Handeln verlangt immer nach einer adaptiven Expertise und das ist gut so), sondern vielmehr an Anstöße, welche Unvereinbarkeiten und Ambivalenzen markieren und somit zur professionellen pädagogischen Reflexivität im Sinne von Mecheril (2004) oder Stern (2009) anregen.

---

<sup>14</sup> Subjektive Orientierungen, Entscheidungen und Handlungen können nur aus der eigenen subjektiven Position erfolgen.

Die vorliegende Arbeit beginne ich, wie oben bereits erwähnt, mit einer Diskussion meiner eigenen Position. Anschließend folgen eine theoretische Positionierung (vgl. Kap.4.2), eine Konkretisierung der wichtigsten Begriffe dieser Arbeit (vgl. Kap.4.4), ein Einblick in die migrationsgesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Österreich (vgl. Kap.5) sowie eine Erörterung von einschlägigen empirischen Erkenntnissen zu Fragen des Umgangs mit Rassismus (vgl. Kap.6). Nach einer Konkretisierung der Fragestellung (vgl. Kap.7) folgt im Kapitel 9 die Darstellung meiner empirischen Vorgehensweise.

Die empirischen Daten gehen wie bereits im Vorwort erwähnt auf ein Forschungsprojekt zurück, in dem ich in den Jahren 2003 und 2004 tätig war. In dieser Arbeit greife ich auf die im Rahmen des EQUAL-Projektes MIDAS durchgeführten sieben Gruppendiskussionen zurück (vgl. Kap.0), führe vertiefenden Analysen durch und diskutiere die Ergebnisse vor dem Hintergrund anderer empirischer Erkenntnisse und Theorien.

Gruppendiskussionsverfahren ermöglichen die Rekonstruktion kollektiver Inhalte, die bei individuell orientierten Verfahren kaum ins Blickfeld geraten. Diese sind daher ein angebrachtes Instrument zur Erforschung von Prozessen der Konstituierung und Reproduktion der sozialen Wirklichkeit. Sie sind insbesondere dann sinnvoll, wenn sich das Forschungsinteresse über die Ermittlung von Meinungen und Einstellungen Einzelner hinaus richtet und kollektiv verankerte Orientierungen oder sogenannte „Gruppenmeinungen“ zu erheben versucht (vgl. Mangold 1959, zit. nach Loos/Schäffer 2001; mehr zur Wahl der Untersuchungsmethode siehe Kap.8.2).

Für die Auswertung der Gruppendiskussionen bediene ich mich der dokumentarischen Methode Bohnsacks (1997), welche sich besonders zur Rekonstruktion von Orientierungs- und Sinnmustern empfiehlt (vgl. Kap.8.4).

Durch die Beleuchtung und Analyse des immanenten und dokumentarischen Sinngehalts des Datenmaterials aus den Gruppendiskussionen werden verschiedene Strategien, Orientierungen und Verhaltensmuster seitens der Migrationsanderen im Umgang mit Rassismus (vgl. Kap.9) deutlich. Die Ergebnisse decken eine Fülle an Variationen im Denken, Fühlen und Handeln auf, mit denen Zu-Anderen-Gemachte Verortungs- und Diskriminierungspraktiken begegnen. Nicht alle Taktiken und Strategien sind auf Widerstand gerichtet und noch weniger versuchen sie die hierarchische Strukturierung an sich (also, unabhängig von den Kategorien, derer sie sich aktuell bedienen) in Frage zu stellen bzw. sich von dieser zu emanzipieren. Manche Formen des Umgangs mit Rassismus zeigen, wie Migrationsandere selbst zur Stärkung der rassistischen Ideologien beitragen, indem sie diese verinnerlichen und weitertragen oder der eigenen Deklassierung zu entkommen versuchen, ohne die Deklassierung an sich anzufechten. Andere Formen des Umgangs mit Rassismus verweisen darauf, dass es einzelnen Subjekten (vielleicht auch allen Subjekten in einzelnen Situationen) dennoch gelingt, den ideologischen Fesseln des Rassismus insofern zu entkommen, als sie anfangen, verschiedene Annahmen, Schlussfolgerungen, Repräsentationen in Frage zu stellen und auch andere Subjekte zum Hinterfragen anregen. Das breite Spektrum reicht von Rückzug, Resignation, Hinnahme, Verinnerlichung, Verdrängung oder dem Einsatz verschiedener Taktiken zur Verbesserung der eigenen gesellschaftlichen Stellung oder der eigenen Gruppe bis zur Infragestellung der gesellschaftlichen Kategorien und zu gezielten Versuchen zur Destabilisierung gesellschaftlicher Selbstverständnisse, zur Wahrnehmung der eigenen Handlungswirksamkeit und gegenseitigen Mobilisierung zum Widerstand. Zwecks einer Systematisierung differenziere ich zwischen

passiven und aktiven Duldungsstrategien, individuellen und kollektiven Aufstiegsstrategien sowie defensiven und offensiven Gegenstrategien. Darin werden drei zentrale Tendenzen im Umgang der Subjekte mit gesellschaftlichen Strukturen sichtbar: Zementierung, Verschiebung oder Veränderung.

Das, was sich im Spezifischen als Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus zeigt, lässt sich im Allgemeinen als Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung verstehen, von der alle Subjekte betroffen sind. In diesem Sinne können die Ergebnisse dieser Studie dazu beitragen, nicht nur den Beitrag der Migrationsanderen für die Reproduktion des Rassismus im Spezifischen, sondern die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Allgemeinen besser zu verstehen und im Weiteren dieses Wissen im Kontext von Schule produktiv zu nutzen. In den offensiven Gegenstrategien zeigt es sich, dass Emanzipation und Solidarität immer nur vorläufig gelingen können, da die Befreiung von den ‚Fesseln‘ der ideologischen Diskurse nur durch die Erzeugung von neuen Denkprämissen erfolgen kann. Darin sind bereits der Aufbau von neuen Bündnissen und somit auch die Grundlage für neue Ausschlüsse impliziert. Mit den Worten von Horkheimer und Adorno gesprochen, zeigt sich in diesem Kreislauf wie die „Aufklärung“ in „Mythologie“ zurückfällt (Horkheimer/Adorno 1997, S.16). Während Horkheimer und Adorno diesen Rückfall kritisch betrachten, erscheint er mir aus einer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Perspektive weniger problematisch. Dies gilt jedoch nur dann, wenn Bildung nicht als Zustand, sondern als Prozess verstanden wird.

Was aus pädagogischer Perspektive dagegen als eine Herausforderung erscheint, ist das begrenzte Gelingen der verstrickten Subjekte, die alten Ideologien zu durchschauen, zu durchbrechen und sie durch neue zu ersetzen, und das selbst dann (oder vielleicht vor allem dann), wenn die herrschenden Differenzordnungen ihnen eine Minderwertigkeit ‚einreden‘ und sie Gehorsamkeit statt Hörsamkeit (Achtsamkeit) und Vernunft entwickeln. Dadurch wird die Notwendigkeit einer pädagogischen Einmischung sichtbar. Überlegungen nach Möglichkeiten zur Ermächtigung der verstrickten Subjekte stoßen jedoch unausweichlich auf die ambivalente Überlappung zwischen Befähigung und Bevormundung, die umso problematischer erscheint, wenn wir bedenken, dass Lehrende und Lernende situierte Subjekte sind. Die unabgeschlossene Frage ist in meinen Augen die nach möglichen pädagogischen Reflexions- und Kommunikationskulturen, die in der Lage wären, die ambivalenten Verhältnisse und Verstrickungen, die Befangenheit, Vorläufigkeit und Brüchigkeit nicht zu negieren, sondern in Form einer fortdauernden Auseinandersetzung produktiv zu nutzen.



### 3 Positionierung zum Gegenstand der Untersuchung

Während klassische erziehungswissenschaftliche Untersuchungen im Feld der Migration von der Bestrebung geprägt sind, aus einer übergeordneten neutralen wissenschaftlichen Position zu sprechen, verweisen Vertreter\_innen der kritischen Migrationsforschung darauf, dass es keinen epistemisch privilegierten Ort gibt, von dem aus eine Produktion von ultimativen objektiven Erkenntnissen möglich ist. Dieser Hinweis stellt nicht die wissenschaftliche Bestrebung nach Objektivität in Frage (und eine solche ist nicht nur für die positivistische Forschung wichtig), sondern vermerkt, dass die Bestrebung nach Objektivität mit der Illusion eines möglichen Sich-Herausnehmens einhergeht. Zumal die Möglichkeit eines neutralen Standpunktes, der Objektivität ermöglicht, in der Philosophie seit Längerem verneint wird (vgl. Perler 2012), mag es banal klingen zu betonen, dass jede Sichtweise subjektiv ist. Im Kontext einer Forschung von Beziehungen zwischen den natio-ethno-kulturellen Anderen und den Nicht-Anderen ist allerdings von zentraler Bedeutung zu berücksichtigen, wer über wen spricht bzw. wer von wem untersucht und besprochen wird (vgl. Mecheril 1999).

Die Notwendigkeit der Reflexion des Standpunktes, von dem aus wissenschaftliche Fragestellungen entworfen, Daten generiert und ausgewertet sowie ‚Erkenntnisse‘ kommuniziert werden, ergibt sich nicht nur deshalb, weil jedes Wissen „gesellschaftlich und historisch situiert“ (Ha 2007, S.42) ist und „seine blinden Flecken“ (ebd.) hat. Das Gefangen-sein in der eigenen Subjektposition beeinflusst nicht nur die wissenschaftlichen Erkenntnisse, sondern wirkt rückwärts auf den Stellenwert des eigenen Standorts ein. Wie Edward W. Said (2010) in diesem Sinne plastisch zeigt, haben wissenschaftliche Darstellungen sowohl konsolidierende Wirkungen auf die Dargestellten als auch auf die Darstellenden. Für die deutsche Migrationsgesellschaft führt Birgit Rommelspacher (1995) den Begriff der „Dominanzkultur“ ein und zeigt auf, dass es eine Frage der Macht ist, wer zum Fremden gemacht wird. Damit Migrationsandere fremd bleiben, müssen die symbolischen Grenzen zwischen ‚Wir‘ und ‚Sie‘ immer wieder neu gezogen und bestätigt werden. Auch das wissenschaftliche Tun ist als Teil dieser symbolischen Aushandlung zu verstehen (vgl. auch Mecheril et al. 2003, Mecheril 2010b).

Die für die positivistische Forschung prägende Subjekt-Objekt-Differenzierung im Kontext von für die Migrationsgesellschaft typischen „Etablierte-Außenseiter-Beziehungen“ (Elias/Scotson 1990) läuft Gefahr, dass sich in der wissenschaftlichen Praxis die gesellschaftliche Verkettung von Dominanz und Unterordnung reproduziert, indem Angehörige der Dominanzgesellschaft als tätige Wissenschaftler\_innen bzw. als Subjekte subalterne<sup>15</sup> Forschungsobjekte behandeln (vgl. Mecheril 2001, Mecheril et al. 2003). Dagegen plädiert die kritische Migrationsforschung für eine selbstreflexive epistemische Haltung. Die (Sozial-)Wissenschaft darf zufolge ihrer Situietheit, Gebundenheit und Wirksamkeit nicht von der Pflicht befreit werden, sich mit ihrer eigenen sozialen Dimension auseinander-

---

<sup>15</sup> Subalterne sind bei Gramsci diejenigen, die keiner hegemonialen Klasse angehören, die sich in einer subordinierten, unprivilegierten Position befinden, in der sie vom hegemonialen Unterdrückungssystem ausgebeutet werden, politisch unorganisiert sind und über kein allgemeines Klassenbewusstsein verfügen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S.69).

derzusetzen. Anstatt sich vorzumachen, dass die soziale Abhängigkeit des Wissenschaftsprozesses mittels Methoden der Disziplinierung und Standardisierung gebändigt werden kann, ist es angebracht, die Kontextualität und die Gebundenheit des eigenen wissenschaftlichen Tuns systematisch zu reflektieren<sup>16</sup>. Diese Verpflichtung leitet sich einerseits von den Qualitätsansprüchen ab, welche die (Sozial-)Wissenschaft erhebt, und ist andererseits auch ethisch zu begründen, zumal jedes wissenschaftliche Tun nicht nur sozial geprägt ist, sondern auch soziale Wirksamkeit entfaltet (vgl. Mecheril 1999). Bereits die Wahl wissenschaftlicher Fragestellungen hat eine konsolidierende Wirkungsmacht auf den Untersuchungsgegenstand. Die Unterlassung einer Reflexion des Ortes des eigenen epistemischen Wirkens mindert die Qualität des Erkenntnisgewinns und verunmöglicht die Wahrnehmung der Verantwortlichkeit, die sich aufgrund der Wirkungskraft wissenschaftlichen Tuns ableitet. Wenn wir uns als Mehrheits- oder Minderheitsangehörige nicht mit den Entdeckungs- und Verwertungsbedingungen unserer epistemischen Praxis selbstkritisch auseinandersetzen, kommen wir den wissenschaftlichen Qualitätsstandards und unserer ethischen Verantwortung als Wissenschaftler\_innen nicht nach.

Um der Erzeugung der Illusion einer möglichen Objektivität entgegenzuwirken, erscheint es mir bei der Diskussion des Umgangs der Migrationsanderen mit rassistischer Deklassierung unumgänglich, die Position, aus der ich selbst spreche, zu benennen und ihren Einfluss auf mein wissenschaftliches Tun zu reflektieren. Durch diese persönliche Positionierung hoffe ich zudem die Kontextabhängigkeit des wissenschaftlichen Wissens zu markieren und zum Nachdenken über die Rolle der Wissenschaft im sozialen Prozess anzuregen.

Ich widme mich der Fragestellung nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus aus der Position einer ‚Frau mit Migrationshintergrund‘, die als ‚Andere‘ markiert wird, und spreche somit mit dem Blick einer von Ausgrenzungsprozessen Betroffenen. Als eine weiße Akademikerin im mittleren Alter, ohne Behinderung, mit österreichischer Staatsbürgerschaft, die nicht muslimisch ist, berichte ich jedoch auch über Rahmenbedingungen, die meine eigene Privilegierung ermöglichen und sichern.

Die Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus betrifft mich in doppelter Hinsicht:

- So wie alle anderen Subjekte gehe auch ich auf bestimmte Art und Weise damit um, was bestimmte Folgen hat. Es erscheint mir sehr nützlich, mehr über diese Umgangsstrategien zu wissen, um sie bewusster einzusetzen, mehr Selbstbestimmung zu erlangen und mich damit nicht von den Systemen regieren zu lassen, sondern Macht über sie zu erlangen.
- Da mein Denken, Fühlen und Handeln sowie eine Emanzipation von den Systemen nicht unabhängig von dem der anderen Subjekte erfolgen kann, erscheint es mir auch sehr nützlich, mehr über diese Umgangsstrategien der anderen zu wissen; sei es, um davon zu lernen oder gezielter darauf eingehen zu können.

Ich stehe also keineswegs abseits des Sachverhaltes, den ich betrachte, und kann ihn nicht aus einer neutralen, wissenschaftlich objektiven Position beleuchten, sondern bin befangen. Auch meine Perspektive ist „spezifisch eingebunden“, „verdächtig“, „befragbar“ (Mecheril 1999, S.251). Aus meiner Sicht ist sie insofern legitim, da ich keine Vormacht-

<sup>16</sup> Nach Harding (1994) konnte nur dann die Rede von einer „Starken Objektivität“ (S.165) sein.



stellung, sondern nur Gleichberechtigung anstrebe. Es ist mir aber bewusst, dass die Bestrebung von Gleichberechtigung keiner universellen, sondern nur einer bestimmten moralischen Perspektive entspricht. Diese moralische Perspektive entspringt meiner Position und in dieser kreuzen sich verschiedene Elemente der Macht und Ohnmacht. Sie ist kein unkontaminierter Ort, von dem aus ein privilegierter Zugang möglich ist, sondern nur eine Subjektposition, die ein bestimmtes „lokales Wissen“ (vgl. etwa Terkessidis 2004, S.113) ermöglicht und ein anderes verunmöglicht. Im Sinne von Hans-Herbert Kögler könnte diese Perspektive als eine „Standpunkt-Epistemologie der unterdrückten Wissensarten“ (Kögler 1994, zit. nach Terkessidis 2004, S.111) betrachtet werden. Dieses „Wissen ist weder authentisch noch unverfälscht subjektiv, es ist immer Ergebnis eines Vermittlungsprozesses – mit den selbst erlebten Situationen, mit den eigenen Interpretationen, mit den Interpretationen der Mehrheit und auch mit demjenigen, dem dieses Wissen mitgeteilt wird“ (Terkessidis 2004, S.113).

Ich glaube nicht, dass die Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit rassistischer Deklassierung nur für die Migrationsanderen von Interesse ist, möchte aber meine Erkenntnisse nicht nur mit einer anonymen dominanten ‚Mehrheit‘, sondern auch mit Migrationsanderen als Adressat\_innen und Mitgestalter\_innen wissenschaftlicher Praxis diskutieren. Dieses Vorhaben ist nicht nur von der Hoffnung geleitet, durch meinen Beitrag die Unsichtbarkeit von Migrationsanderen als Wissenschaftler\_innen im Feld der Migrationsforschung zu durchbrechen, sondern viel mehr durch den Versuch, mich nicht durch den dominanten Diskurs vereinnahmen zu lassen.

Um Migrationsandere als Adressat\_innen dieser Studie anzusprechen, bemühe ich mich möglichst wenig über SIE, sondern möglichst viel über UNS zu sprechen<sup>17</sup>. Das Wir, das ich als Migrationsandere benütze, ist jedenfalls nur ein brüchiges: Die Kritik Schwarzer<sup>18</sup> Feministinnen und lesbischer Frauen am weißen Feminismus hat gezeigt, dass es ein ‚WIR Frauen‘ nicht gibt. So betrachtet gibt es auch nicht ein ‚WIR Migrant\_innen‘. Selbst wenn ich in dieser Arbeit als ‚Migrantin‘ und über die ‚Gruppe der Migrant\_innen‘ schreibe, liegt es mir fern, diese Bezeichnungen ontologisch zu deuten. Der einzige gemeinsame (Seins- oder Wesens-)Nenner, den Migrant\_innen in Österreich haben, leitet sich von der Tatsache ab, dass sie als ‚rassisch‘ oder natio-ethno-kulturelle Andere identifiziert werden und dass ihnen von der Mehrheit eine Subsumierung unter den Begriff ‚echte Österreicher\_innen‘ verwehrt bleibt. Wenn ‚Österreicher\_innen‘ ‚Uns‘ oder ‚Wir‘ sagen, sind Migrant\_innen nicht gemeint. Die Art und Weise, auf die Migrant\_innen Zugehörigkeit abgesprochen wird, variiert wiederum erheblich zwischen unterschiedlichen Herkunftsgruppen und verschiedenen Personen wie auch, je nach Kontext, für ein und dieselbe Person. Trotz der geringen Gemeinsamkeiten ziehe ich es vor, Migrationsandere in einer sozialen Gruppe zu subsumieren und hoffe dadurch eine Sichtbarkeit zu erzielen, die für die Entwicklung und Durchsetzung von emanzipatorischen Forderungen nach Anerkennung, Chancengleichheit, sozialer Mobilität usw. unabdingbar ist.

<sup>17</sup> Ich bin erstaunt, wie wenig mir dies jedoch im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit gelingt.

<sup>18</sup> In der akademischen rassismuskritischen Diskussion verweist die Großschreibung von Schwarz auf die politisch gewählte Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen und wird als Zeichen der Distanzierung von kolonial geprägten, rassistischen Bezeichnungen verwendet. Auch ich halte mich an diese Schreibweise.

In diesem Sinne positioniert sich diese Arbeit innerhalb einer bestimmten Identitätspolitik und distanziert sich zugleich von der Identitätspolitik der dominanten Gruppe, welche gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse aufrechterhält, indem sie die Subjekte zur Verwirklichung einer vermeintlich in ihrem Wesen liegenden Norm verpflichtet. Im Gegensatz dazu ist es mir als Vertreterin einer subalternen sozialen Gruppe ein Anliegen, den von außen auferlegten Zuschreibungen eine Selbstdefinition entgegenzusetzen, sich selbst zu repräsentieren und zu ermächtigen. Indem ich für ein Wir der Migrationsanderen plädiere, möchte ich also nicht eine gemeinsame, biologisch erfahrbare Identität hervorheben, sondern die Gemeinsamkeit der von Marginalisierung geprägten „Subjektpositionen“ (Butler 1995, zit. nach Weinbach 1999, S.290) betonen. Das begriffliche Konstrukt ‚Wir Migrationsandere‘ soll in diesem Sinne in den Subjekten verkörperte Subjektpositionen hervorheben, zugleich aber auch aufzeigen, dass wir nicht nur durch unsere Standorte geprägt sind, sondern diese auch mitgestalten und verändern. Ich lehne somit eine starre Vorstellung von Kultur und Identität, welche Subjekte essentialistisch betrachtet, ab, möchte aber gleichzeitig das emanzipatorische Streben nach einer Gesellschaft, welche mehr Raum für Selbstbestimmung und politische Selbstvertretung bietet, nicht aufgeben.

Mir ist dabei bewusst, dass das Sprechen zu und unter Migrationsanderen nicht nur emanzipatorisch ist, da es unmittelbar an die herrschenden Diskurse anschließt und diese fortsetzt, indem es die vorgegebenen dominanten Kategorien der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit weiterführt. In diesem Sinne ist mein Versuch der Selbstermächtigung untrennbar mit einer Unterwerfung verbunden, da sich darin objektive Einschreibungen und subjektive (Re-)Konstruktionen unweigerlich miteinander verbinden. Dennoch erscheint mir dieser Weg als einzig möglicher, um über mich selbst sprechen zu können, anstatt über mich sprechen zu lassen.

Trotz der vorgegebenen dominanten Unterscheidung spreche ich allerdings von Wir, nicht nur wenn ich uns Migrant\_innen oder uns Migrationsandere meine, ich spreche auch von Wir, wenn ich uns ‚Österreicher\_innen‘ bzw. Nicht-Andere meine. Als mögliche Transkodierungsstrategie herrschender Repräsentationsregime empfiehlt Stuart Hall (2008) eine Verortung innerhalb der Komplexitäten und Ambivalenzen der Repräsentation, um sie von innen heraus anzufechten. In dieser möglichen Positionierung zeigt sich sehr deutlich das Potenzial von Migration, Grenzen der Zugehörigkeit zu irritieren und zu problematisieren (Mecheril 2004). Durch die bewusste Zuordnung in die dominante Gruppe soll im Weiteren explizit gemacht werden, dass Andersartigkeit sozialer Gruppen nicht gegeben ist (vgl. etwa Hoffmann 1999), sondern erst im Diskurs entsteht.

Ich spreche auch von ‚Wir‘ abseits der natio-ethno-kulturellen Unterscheidung, also aus der Perspektive eines unter ca. 7,3 Milliarden Menschen<sup>19</sup>. Mit diesem Wir betone ich unser gemeinsames Schicksal, unser aller Befangenheit und unser aller Streben nach Selbstbestimmung. Dieses ‚Wir‘ entspricht am ehesten meinem Selbstverständnis und verrät meine Weltanschauung. Wenn ich allgemeine Formulierungen wähle, dann um diese Perspektive zu betonen.

In diesem Vorgehen spiegelt sich mein erkenntnistheoretischer Zugang wider, der mir vor dem Hintergrund der Betrachtung von Bedeutungen als nicht fixierbare soziale Produkte, an deren Produktion sowohl dominante und privilegierte als auch subordinierte und deprivilegierte Subjekte beteiligt sind, unumgänglich erscheint. Ich betrachte in Anlehnung an

---

<sup>19</sup> Stand 2015

die Standpunkt-Theorie (vgl. auch Freire 1973, Collins 1991, Bhabha 1994, zit. nach Castro Varela/Dhawan 2005, Mecheril 1999, Harding 1994, Castro Varela/Dhawan 2003, El-Nagashi 2009, Wollrad 2009b) Erkenntnisgewinn in seiner Abhängigkeit von der eigenen Position innerhalb der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und gehe davon aus, dass der Blickwinkel vom Standpunkt einer dominierten Gruppe (im Vergleich zu dem einer dominanten Gruppe) epistemologische Bereicherung mit sich bringt, weil Gruppen mit subordinierter Stellung weniger Interesse daran haben, die bestehenden Herrschaftsverhältnisse aufrecht zu erhalten. Anders ausgedrückt, die Position der Migrationsanderen als identifizierte ‚rassisch‘ oder natio-ethno-kulturelle Andere ermöglicht *uns* Erkenntnisse, die aus einer dominanten Zugehörigkeitsposition kaum oder nur sehr schwer zu erzielen sind. Es ist *unsere* Aufgabe, die Vorzüge dieser Position der Erkenntnisgewinnung zu nützen, nicht nur um den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn über natio-ethno-kulturelle oder rassistische Ordnungsprinzipien zu steigern, sondern um der sozialen Ungleichheit entgegenzuwirken.

Wenn Worte und Repräsentationen nicht fixiert werden können, sondern immer wieder neu besetzt werden, sind im Kontext von Ungerechtigkeit Versuche der Neubesetzung ein Gebot. Mein Ziel ist daher nicht nur das Streben nach Erkenntnis, sondern auch das Streben nach sozialen Veränderungen, denn die Wissenschaft würde sich ihrem Sinn entziehen, wenn sie nicht Verbesserung für das menschliche Dasein anstrebte. Keine Forschungsdisziplin kann jedoch etwas zur Beseitigung von Deklassierung, Unterdrückung und Ausbeutung (sei diese aufgrund natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, Klasse, Geschlecht, sexueller Orientierung etc. oder aufgrund ihrer verschiedenen Wechselwirkungen) nachhaltig beitragen, ohne die Deprivilegierten zu bekräftigen und zu ermächtigen. Meine erkenntnistheoretische Position schlägt sich nicht nur in den Fragen nieder, die ich behandle, und in der Richtung meiner Artikulation (vgl. auch Ivanova 2014), sondern auch in meiner Schreibweise. Ich bemühe mich eine *angeblich neutrale, alles sehende und alles wissende* Position des Sprechens zu vermeiden oder zumindest zu durchbrechen, indem ich häufig in der ersten Person schreibe. Dadurch möchte ich unterstreichen, dass viele der ‚kleinen Entscheidungen‘, die in einem Nachdenkprozess anfallen, sich nicht zwingend aus der ‚Natur der Sache‘ ableiten, sondern sich aus der Betrachtungsposition ergeben. Selbst wenn ich immer die Gründe für meine Schlussfolgerungen anführe, liegt es mir fern, Allgemeingültigkeitsansprüche zu erheben.

Ich achte zudem darauf, eine geschlechtersensible bzw. geschlechterfaire Sprache zu verwenden. Zu diesem Zweck greife ich auf unterschiedliche Strategien zurück: Ich verwende meist geschlechtsneutrale Formulierungen wie beispielsweise ‚Migrationsandere‘, ‚Lehrpersonen‘, ‚Lernende‘ oder versuche mithilfe von Gender-Gaps das Geschlecht und die heteronormativen Geschlechtsvorstellungen ‚sichtbar‘ zu machen, indem ich z.B. von ‚Migrant\_innen‘, ‚Lehrer\_innen‘ oder ‚Schüler\_innen‘ spreche. Nur an wenigen Stellen ist die Doppelform angeführt. In Originalzitaten finden sich auch weitere Formen, wie das generische Femininum mit Binnen-I sowie nur weibliche oder nur männliche Bias.

Das nicht movierte Lexem ‚man‘ versuche ich sichtbar zu machen, indem ich parallel dazu die Hyperparallelisierung ‚frau‘ anführe.

Mir ist bewusst, dass die verschiedenen Strategien der Sichtbarmachung und auch ihre parallele Anwendung die Lesbarkeit stören werden. Im Rahmen dieser Arbeit erscheint mir diese ‚Störung‘ jedoch nicht nur angebracht, sondern auch geboten. Da Fragen nach dem Zusammenspiel zwischen Dominanz und Unterordnung, Sicht- und Unsichtbarkeit,

Duldung und Widerstand den Kern dieser Arbeit bilden, ist es unabdingbar, dominante Sprech- und Lesearten, die angeblich für alle gelten, aber nicht alle Positionen berücksichtigen, zu irritieren.

## 4 Theoretische Rahmen

### 4.1 Zwischen Psychologie, Soziologie und Pädagogik

Die Frage nach den Umgangsformen, mit denen Subjekte den Verortungspraktiken begegnen, die ihnen eine untergeordnete gesellschaftliche Position zuteilen, scheint für mehrere Disziplinen von Bedeutung zu sein:

- Wenn es um die Beschreibung und Erklärung von individuellem menschlichem Erleben und Verhalten geht, ist sie eine psychologische. In diesem Sinne handelt es sich um die Aufdeckung innerpsychischer Prozesse.
- Untersucht sie Abläufe und Folgen des Zusammenlebens von Menschen, ist sie auch eine soziologische. Nicht nur innerpsychische Prozesse, sondern auch soziale Mechanismen sind hier in einer systematisch-kritischen Weise von Interesse.
- Nicht zuletzt zielt sie auf das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt und ist somit eine bildungswissenschaftliche Fragestellung. An der Schnittstelle zwischen Anpassung und kritischer Distanz richtet sie den Blick auf die lernenden Subjekte und rückt das wechselseitige Aufeinander-Bezogen-Sein von Welt und Individuum, in dem sich sowohl die Bildung des Subjekts als auch die Reproduktion des Sozialen vollzieht, in den Mittelpunkt.

In dieser Arbeit versuche ich mich der Frage des Umgangs der Migrationsanderen mit rassistischer Deklassierung aus einer *bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Perspektive* anzunähern und *Mechanismen der Anpassung und der Emanzipation* in dem Miteinander der Subjekte hervorzuheben. Ich interessiere mich nicht nur für die innerpsychischen Prozesse oder nur für die sozialen Mechanismen, sondern auch für ihre wechselseitige Aufeinander-Bezogenheit. Das entspricht der Auseinandersetzung, die Marotzki (1990, 2006) im Kern der Bildungstheorie verortet:

„Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung der Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) [...] und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Bildung ist aus dieser Perspektive der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 2006, S.61).

Als Reflexionswissenschaft ist die Pädagogik auch auf die Erkenntnisse der Psychologie und die der Soziologie angewiesen (vgl. Durkheim 1972), muss aber da, wo diese eine einseitige Sicht auf den Menschen legen, versuchen, beide Aspekte zu vereinen, und darf auch auf die Erkenntnisse weiterer Disziplinen nicht verzichten (vgl. Roth 1966). In diesem Sinne betrachtet Roth die Pädagogik als eine „Integrationswissenschaft der biophysischen und gesellschaftlichen Erkenntnisse über den Menschen“ (ebd., S.84), die weder die menschliche „Natur noch Geist verleugnen“ (ebd.) darf, denn nur so könne es ihr gelingen „die mögliche Reife und Mündigkeit des Menschen als ein Phänomen der Erziehung begreifbar und faßbar zu machen“ (Roth 1965, S.145). Fähigkeiten und Fertigkeiten, selbst wenn sie von außen nach innen entstanden sind, können von innen nach außen wirksam werden. „Die Erziehungswissenschaft muß sich (...) an die Erkenntnisse halten, die den Menschen und die Gesellschaft geöffnet sehen für eine mündige Selbstgestaltung reifer Lebens- und Gesellschaftsformen“ (Roth 1966, S.80).

Für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften ist die Frage nach dem Umgang mit Rassismus seitens der Migrationsanderen auch deshalb so interessant, da das Bildungswesen

eine besondere Rolle bei der Reproduktion sozialer Strukturen spielt. Bildungsziele sind durch Emanzipationsbestrebungen geprägt (immer mehr weiter-aus-sich-hinauswachsen-wollen), Bildung ist aber auch gefangen in den eigenen normativen Wertrastern. Das Mehr-Oder-Weniger, das sich zwingend aus dem Bildungsbegriff ableitet, führt unausweichlich zu Praktiken des Unterscheidens, der Normierung und der Selektion. Diese Praktiken müssen keineswegs in Zusammenhang mit den natio-ethno-kulturellen Unterscheidungen stehen, sich dieser bedienen oder diese bedienen, viele Studien belegen jedoch die Verwobenheit der Pädagogik mit verschiedenen Rassismen (vgl. etwa Freire 1973, Mecheril 2005b, Castro Varela/Mecheril 2006, Markom/Weinhäupl 2007, Mecheril/Scherschel 2009, Wollrad 2009a, Wollrad 2010, Mecheril et al. 2011.). So kann Susanne Dieckmann (2011) nachweisen, dass sich sogar in der rassismuskritischen Bildungsarbeit Formen weißer Dominanz und rassistischer gesellschaftlicher Hierarchien fortschreiben können. Claus Melter (2006) und andere Autor\_innen (vgl. etwa Kalpaka 2006, Mecheril 2006a) halten fest, wie Diskriminierungs- oder Fremdheitserfahrungen sich trotz ihres stark determinierenden Charakters oft der Wahrnehmung der Professionellen im pädagogischen Kontext entziehen.

Diese Beispiele zeigen, wie wichtig es ist, sich dem Thema aus einer anderen Perspektive, welche die Dominanzverhältnisse nicht fortschreibt, zu widmen, um Prozesse der Selbstermächtigung zu unterstützen. Deshalb erscheint mir die Annäherung an die Frage des Umgangs der rassialisierten Subjekte mit rassistischer Abwertung insbesondere in der Tradition der Migrationspädagogik (siehe auch die Ausführungen auf S.53) sehr angebracht. Nach Mecheril (2004) besteht eine der zentralen Aufgaben der Migrationspädagogik darin, zu erforschen, wie unter den Bedingungen von Migration und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen in pädagogischen Kontexten (sowie in alltagsweltlichen und politischen Diskursen und Praxen) die Anderen als nicht-selbstverständlich zur Nation Dazugehörende hervorgebracht werden.

Eine weitere zentrale Aufgabe der Migrationspädagogik besteht darin, über Möglichkeiten der Unterbindung dieser Reproduktionsprozesse nachzudenken. Für mich stellt dies einen weiteren Grund dar, eine bildungswissenschaftliche Betrachtung anzustreben. Wenn nicht nur die Beschreibung, sondern auch die Verbesserung der gesellschaftlichen Ordnung im Fokus steht, dann hat die Frage nach dem Umgang mit rassistischer Deklassierung für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften einen zusätzlichen Stellenwert. Nach heutigem Verständnis hat die Pädagogik eine Doppelrolle zu erfüllen: Als Reflexionswissenschaft Bildungs- und Erziehungszusammenhänge zu erforschen und zugleich als Handlungswissenschaft Vorschläge zu entwerfen, wie Bildungs- und Erziehungspraxis gestaltet und verbessert werden kann. Aus erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Sicht muss also nicht nur die Frage gestellt werden, wie Bildungsarbeit zur (Re-)Produktion von Ungleichheit und Bildungsungerechtigkeit beiträgt, sondern auch, wie Bildungsarbeit diese (Re-)Produktion von Ungleichheit und Bildungsungerechtigkeit verhindern kann.

Durch die pädagogische Perspektive rücken Fragen nach der Befähigung und Befreiung in den Vordergrund, die durchaus in die Tradition der Aufklärung im Sinne einer Bestrebung, mittels Vernunft alle den Fortschritt behindernden Strukturen zu überwinden, einzureihen sind. Die ‚Aufklärung‘ ist aber keine widerspruchsfreie Entwicklung (vgl. etwa Horkheimer/Adorno 1997). Wie Schweppenhäuser (2000) ausführt, erkennen Horkheimer und Adorno „Im Siegeszug der Aufklärung [...] deren Gegenteil“ (S.193). Aus der Ver-

nunft entwickeln sich Herrschaftsmittel, aus der wissenschaftlichen Rationalität starre, geschlossene Systeme. Die „instrumentelle Vernunft“ (vgl. auch Horkheimer 1991), die sich mit gesellschaftlicher Herrschaft verbündet habe, führe die modernen Gesellschaften in den Totalitarismus.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen auf die verschiedenen Ideen und Entwicklungen, welche im Zeitalter der Aufklärung hervorgebracht wurden, einzugehen. An dieser Stelle erscheint es mir jedoch unabdingbar auf einen für meine Arbeit sehr wesentlichen Moment zu verweisen: In Europa entwickelte sich der Rassenbegriff und somit das Rassen-Konzept parallel zur Aufklärung, den damit einhergehenden wissenschaftlichen Entwicklungen und der Kolonialisierung der Welt (vgl. Miles 1991, Balibar 1998). Emanuel Kant, einer der meistzitierten Philosophen der Aufklärung (vgl. Kant 1999), war zugleich einer der ersten westeuropäischen Rassentheoretiker (vgl. Kant 1839 a und 1839b). Selbst, wenn es keinen Grund dazu gibt, die Aufklärung als ein vollendetes „Projekt der Moderne“ (vgl. Habermas 1990) zu betrachten, erscheint eine vertiefende Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Erscheinungen, welche die Aufklärung hervorhebt, notwendig.

## 4.2 Rassismustheoretischer Zugang

Die Auseinandersetzung mit Fragen des Umgangs mit rassistischer Deklassierung verlangt auch eine Positionierung in Bezug auf die verschiedenen Rassismustheorien und Erklärungsansätze. Um diese vorzunehmen, werde ich in der Folge zentrale theoretische Ansätze skizzieren. Aufgrund ihrer Anzahl (vgl. etwa Zerger 1997) ist an dieser Stelle jedoch nur eine eingeschränkte Auswahl und eine sehr begrenzte Darstellung möglich, da eine detaillierte Ausführung der zahlreichen Rassismustheorien und Erklärungsmodelle den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Dennoch möchte ich versuchen, einen Überblick über die breite Streuung der verschiedenen theoretischen Konzepte zu gewähren und die wichtigsten Aussagen hinter den jeweiligen Zugängen knapp hervorzuheben. Ich unterscheide dabei schematisch zwischen:

- Ansätzen und Erklärungsmodellen, die auf einer mikrosoziologischen Ebene individual- oder gruppenpsychologisch argumentieren und
- Ansätzen und Erklärungsmodellen, die eine makrosoziologische Ebene hervorheben (strukturalistische, ungleichheitstheoretische, macht- und herrschaftssoziologische Ansätze) (vgl. auch Amesberger/Halbmayer 2008, Mecheril/Scherschel 2009).

Meine Schilderungen in den nächsten zwei Abschnitten folgen dieser Aufteilung.

### 4.2.1 Kognitivistische, psychodynamische und gruppenpsychologische Erklärungsansätze

Zu den Erklärungszugängen, die auf einer mikrosoziologischen Ebene argumentieren, zählen distinkte psychologische, sozialpsychologische und sozialisationstheoretische Zugänge, die sich auf das Individuum, seine psychosoziale Situation, seine Einbindung in soziale Gruppen oder auf Gruppenprozesse konzentrieren. Mikrosoziologisch orientierte Ansätze interessieren sich in erster Linie dafür, wie es dazu kommt, dass Individuen ‚Fremden‘ gegenüber feindselig eingestellt sind oder ihnen gegenüber gewalttätig werden. Bei den Erklärungsmodellen, die Rassismus auf dieser Ebene betrachten, unterscheidet Terkessidis (2004) psychodynamische Ansätze, welche rassistische Einstellungen als pa-

thologische Reaktionen untersuchen, und die Stereotypenforschung, welche sich den universellen Prozessen der Wahrnehmung widmet. Heckmann (1992) differenziert in ähnlicher Weise zwischen Prozess- und Charakteranalysen (S.131).

„Die Prozessanalyse befragt Einzelmerkmale und psychische Prozesse des Individuums daraufhin, inwieweit sie für Vorurteilsbildungen relevant sind. Die Charakteranalyse geht demgegenüber davon aus, dass bestimmte Charaktere und Persönlichkeitstypen Träger von Vorurteilen sind“ (Mecheril/Scherschel 2009, S.43).

Selbst wenn sich diese beiden Differenzierungsversuche gut dazu eignen, wichtige Argumentationslinien und Erklärungsansätze der mikrosoziologischen Rassismustheorien aufzuzeigen, erscheinen sie mir weniger gut dazu geeignet, die verschiedenen Modelle und Konzepte zu gliedern. Das liegt daran, dass zwischen den einzelnen theoretischen Perspektiven und empirischen Ansätzen unterschiedliche argumentative Überschneidungen und/oder Kontroversen bestehen. Zwecks besserer Übersichtlichkeit greife ich auf eine andere Aufteilung zurück und unterscheide zwischen:

- kognitivistischen Ansätzen, bei denen im Mittelpunkt individuelle Einstellungs- und Wahrnehmungsphänomene sowie kognitive Fehlleistungen von Individuen stehen;
- psychodynamischen Ansätzen, die sich auf individuelle psychische Prozesse oder Persönlichkeitseigenschaften oder Fehlleistungen in der Sozialisation konzentrieren und
- gruppenpsychologischen Ansätzen, welche Gruppenprozesse sowie die Beziehungen und sozialen Interaktionen zwischen Gruppen hervorheben.

Entlang dieser drei Kategorien stelle ich exemplarisch einige theoretische Ansätze und prominente Studien vor (siehe Tab. 1 und die darauf bezogenen Erläuterungen). Dabei geht es mir nicht darum, bestehende Ansätze und Richtungen zu klassifizieren, sondern sie nur übersichtlich darzustellen. Auf argumentative Überschneidungen und/oder Kontroversen kann ich an dieser Stelle nicht eingehen. Da die ausgewählten Ansätze, Konzepte und Modelle nur sehr gekürzt beschrieben werden können, ist diese Darstellung weder vollständig noch sehr differenziert. Sie soll aber einen exemplarischen Einblick liefern und zur Verständlichkeit der mikrosoziologischen Argumentationslinie beitragen.

*Rassismus als Irrtum, Vorurteil, Stereotypisierung, Denkfehler:*

In der Stereotypenforschung wird Rassismus auf die Entwicklung negativer Stereotype zurückgeführt, die hauptsächlich als Resultat mangelhafter Kenntnisse, fehlerhafter Wissensbestände und allgemeiner Ignoranz betrachtet werden (vgl. Hamilton und Gifford 1976, Sanbonmatsu et al. 1987, Hamilton und Sherman 1989; Devine 1989a, Devine et al. 2002; Zuwerink et al. 1996, zit. nach Aronson et.al. 2008). Als Möglichkeit der Bekämpfung wird primär die Modifikation der kognitiven Schemastruktur durch Aufklärung über historisch-kulturelle Eigenarten in Betracht gezogen. Über die Thematisierung gesellschaftlicher Bedingungen und spezifischer Leistungen und Verdienste der ‚Anderen‘ sollen Ähnlichkeiten erkannt werden und die Akzeptanz für Heterogenität steigen.

Rassismen bedienen sich sicherlich Vorurteilen und Stereotypen und werden durch den Prozess der Stereotypisierung unterstützt, Rassismus allein an das Konzept des Vorurteils zu binden, erscheint jedoch aus mehreren Gründen problematisch: Die Vorurteilsforschung konzentriert sich auf die Einstellungen von Einzelnen bzw. von „verirrten Individuen“ (Terkessidis 2003, S.70) gegenüber bestimmten Gruppen, ohne zu versuchen zu



erklären, warum Einstellungen von vielen Individuen geteilt werden und warum sich Vorurteile und Stereotype an diese bestimmten Gruppen richten. Die Gesellschaft bleibt somit den Individuen völlig äußerlich (vgl. Terkessidis 2003, Terkessidis 2004).

**Tab. 1:** Ausgewählte Rassismustheorien und Erklärungsansätze, die auf einer mikrosoziologischen Ebene argumentieren

	Theoretischer Ansatz	Erklärung
Kognitivistische Ansätze  Im Mittelpunkt stehen individuelle Einstellungs- und Wahrnehmungsphänomene sowie kognitive Fehlleistung von Individuen	Stereotypenforschung	Rassismus als Irrtum, Vorurteil, Stereotypisierung, Denkfehler
	Kontakthypothese	Mangelnder Kontakt zu den Angehörigen der Fremdgruppe
Psychodynamische Ansätze  Im Mittelpunkt stehen individuelle psychische Prozesse oder Persönlichkeitseigenschaften oder Fehlleistungen in der Sozialisation	Angst-Aggressions-Theorien	Biologische Abwehrreaktion gegenüber allem „Fremden“
	Frustrations-Aggressions-Theorien (Sündenbocktheorie)	Aggressionsverschiebung auf Ersatzobjekte
	Psychoanalytische Erklärungsmodelle	Projektion verdrängter Motive und abgespaltener Aspekte des Eigenen auf das Fremde
	Konzepte zur Erklärung autoritärer Persönlichkeitsstrukturen	Rassismus als Folge einer „ungünstigen“ Sozialisation (zu autoritäre Erziehung)
	Konzept der autoritären Reaktion	„Autoritäre Reaktion“ (Fluchtreaktion in die Sicherheit von Autoritäten) – eine zweckrationale Anpassungsreaktion
Gruppenpsychologische Ansätze  Im Mittelpunkt stehen Gruppenprozesse sowie die Beziehungen und die soziale Interaktion zwischen Gruppen (Intergruppen-Verhalten)	Theorie des realistischen Gruppenkonfliktes	Konkurrenzkampf um knappe Ressourcen
	Theorie der sozialen Identität	Streben nach einer positiven sozialen Identität – durch die soziale Abwertung von Randgruppen gelingt es, das eigene Selbstbild in ein besseres Licht zu stellen
	Etablierte und Außenseiter	Rassismus als bestimmter Typ von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen basierend auf Machtunterschieden zwischen Gruppen

*Kontakthypothese:*

Die Kontakthypothese verweist darauf, dass mangelnder Kontakt zu Angehörigen der Fremdgruppe die soziale Distanz zwischen den Gruppen erhöht und somit die kognitiv undifferenzierten Urteile über die anderen erzeugt. Je größer die soziale Distanz zwischen Gruppen ist, desto weniger sei das konkrete Wissen über die Angehörigen der Fremdgruppe (vgl. Bierhoff 1998, Güttler 2003). Zwecks der Bekämpfung von Rassismus empfehlen sich daher vermehrte Kontakte zu den ‚ethnischen Minderheiten‘. Die Annahmen, dass vermehrte Kontakte zu ethnischen Minderheiten automatisch zu Abbau der Distinktheit zwischen sozialen Gruppen oder zu differenzierter Wahrnehmung der Vertreter\_innen gesellschaftlicher Fremdgruppen führt, lässt sich jedoch nicht ohne weiteres empirisch nachweisen (vgl. Güttler 2003, S.133 ff.).

*Angst-Aggressions-Theorien:*

Nach den Angst-Aggressions-Theorien reagieren Menschen aufgrund ihrer biologischen Ausstattung ‚automatisch‘ nach dem Schema ‚Fremd-Vertraut‘, wobei Andersartigkeit oder Anderssein unvermeidlich Ängste weckt (aufgrund der Unberechenbarkeit des Fremden sowie der Notwendigkeit zur Verteidigung des eigenen Territoriums), die ihrerseits Aggression auslösen. In diesem Zusammenhang wird meist nicht von Rassismus, sondern von „Heterophobie“, „Fremdenangst“, „Xenophobie“, „Ausländerfeindlichkeit“ gesprochen (vgl. Huntington 1997; Hahn 1994, zit. nach Terkessidis 2004; Eibl-Eibesfeldt 1997, zit. nach Mecheril 2004). Da in dieser Tradition die Angst vor Alterität als natürlich und unüberwindbar betrachtet wird, werden auch keine Wege zur Bekämpfung des Rassismus gesucht.

Abgesehen davon, dass die Angst-Aggressions-Theorien Rassismus als ein natürliches und unveränderbares Phänomen entwerfen, vermögen sie auch nicht zu erklären, warum bestimmte Fremde mehr Angst machen als andere: Warum Heterophobie, Fremdenangst, Xenophobie, Ausländerfeindlichkeit sich nicht so sehr an die ‚Ausländer\_innen im Ausland‘, sondern auch die ‚Ausländer\_innen im Inland‘ wenden und warum nicht alle ‚Ausländer\_innen im Inland‘ gleich bedrohlich erscheinen, bleibt offen. Warum machen uns die Fremden, die auf der sozialen Hierarchie unter uns stehen, mehr Angst, als die Fremden, die oberhalb stehen?

*Frustrations-Aggressions-Theorien (Sündenbock-Theorien):*

Frustrations-Aggressions-Theorien betrachten Rassismus als Aggressionsverschiebung auf Ersatzobjekte. Aggressionen wiederum entstehen aufgrund von Frustration bzw. aufgrund der s.g. „relativen (sozialen) Deprivation“ (vgl. Toman 1960, zit. nach Güttler 2003, S.170 ff.), die auf unerfüllte Wünsche, Bedürfnisse und Motive zurückzuführen ist. Diese entstehen, wenn ein Individuum über soziale Vergleichsprozesse mit anderen Personen feststellt, dass es hinsichtlich seiner Erwartungen und Wünsche verhältnismäßig benachteiligt, unzufrieden oder enttäuscht ist. Ausschlaggebend dabei ist nicht die reale, sondern die subjektiv wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem, was eine oder einer hat, und dem, worauf sie oder er einen berechtigten Anspruch zu haben glaubt.

Durch Aufdecken der Wünsche und Motive, die nicht befriedigt werden können oder verkannt wurden, sowie durch Aufbrechen der Abwehrmechanismen, wie z.B. Verdrängung, Projektion, Rationalisierung, kann dem Rassismus entgegengewirkt werden. Jedoch bleibt auch bei Frustrations-Aggressions-Theorien die Fragen offen, warum die Frustration sich gegen diese und nicht gegen andere ‚Fremde‘ richtet.

*Psychoanalytische Erklärungsmodelle:*

In der Psychoanalyse sind Angehörige von Fremdgruppen Projektionsobjekte, auf die eigene, nicht akzeptable und deshalb verdrängte Motive, Wünsche, Sehnsüchte u.a. nach außen verlagert werden. Dies erfolgt durch die Spaltung des Ichs und der Welt in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Aspekte, Verdrängung der schlechten Anteile des Ichs und ihre Projektion auf den Fremden. Die anderen werden dann ausschließlich mit dem Verdrängten identifiziert und abgelehnt. Auf diese Weise werden die verdrängten Inhalte erträglicher und bekämpfbarer und das Ich bewahrt sich vor Widersprüchen. Das Fremde erscheint in diesem Licht als eine wichtige Instanz für die Formierung des Selbst, des eigenen Bewusstseins und der Identität (vgl. Lacan 1975, Klein 1987, Kristeva 1990, Stöger 1991, Schaffter 1991, Stöger 1992 und 1994a). Rassismus kann durch Reflexion und Bewusstmachung von Projektionsmechanismen und der eigenen verdrängten Motive, Wünsche, Sehnsüchte bekämpft werden.

Indem sie aufzeigen, dass Differenz notwendig für die Produktion von Bedeutung und für die Formierung des Selbst ist, zugleich aber als Quelle von Gefahr, Spaltung, Feindseligkeit und Aggression auch bedrohlich, liefern psychoanalytische Erklärungsmodelle einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der Ambivalenz von Differenz. Indem sie aber nur einzelne Individuen betrachten, ignorieren sie die gesellschaftliche und geschichtliche Verankerung der Subjekte. Es stellt sich auch die Frage, warum deklassierte Subjekte nicht gleich viel abgespaltene Inhalte auf die Mitglieder der Dominanzgesellschaft projizieren, wie Angehörige der Mehrheit auf die Minderheit.

*Konzepte zur Erklärung autoritärer Persönlichkeitsstrukturen:*

In der Studie zum autoritären Charakter (Adorno et al. 1950) sowie in den Arbeiten von Allport (1971) wird die Persönlichkeitsstruktur als Katalysator historischer, kultureller und wirtschaftlicher Faktoren ins Zentrum gelegt. Die Anfälligkeit der Menschen für faschistische Propaganda bzw. eine autoritäre oder vorurteilsvolle Charakterstruktur wird als Folge einer ‚ungünstigen‘ Sozialisation betrachtet. Dabei unterscheidet Allport zwischen einer Übernahme von Vorurteilen als im Laufe der Sozialisation erworbener und alltagsbewährter Klassifikationsschemata (diese Übernahme erfolgt aus Gründen der Konformität) und einer Neigung zu Generalisierungen und Feindseligkeiten, welche er als Versuch zur Stärkung des eigenen schwachen Ichs betrachtet und auf strenge lieblose Erziehung zurückführt.

Auch Adorno et al. (1950) führen rigide Orientierung an Normen und Autoritäten auf eine autoritäre Familienerziehung zurück, in der Macht, Gewalt, Kontrolle und eine starke Normenausrichtung vorherrschen. Strenge autoritäre Anpassungsanforderungen an das Kleinkind seien die Ursache dafür, dass es später selbst einen autoritären Charakter entwickelt, der durch Feindseligkeit gegenüber Anderen oder Unterlegenen geprägt sei. Werden aggressiv-triebhaft Bedürfnisse des Kindes zu stark durch rigide elterliche Anpassungsanforderungen unterdrückt, wird aus der Unfähigkeit heraus, den gleichzeitig wirkenden Neid auf die Mächtigen auszudrücken, die Aggression schließlich auf andere Menschen (Schwächere, Hilflose oder Minderheiten) gerichtet.

Laut Konzepten zur Erklärung autoritärer Persönlichkeitsstrukturen bieten sich Möglichkeiten der Bekämpfung von Rassismus durch eine demokratische Erziehung.

Durch die Verbindung von empirischer Sozialpsychologie und Persönlichkeitsforschung mit psychoanalytischen Theorien und soziologischen Thesen hat die Studie der autoritären Persönlichkeit bahnbrechenden Einfluss auf die empirische Sozialforschung ausgeübt und

eine interaktionistisch-dynamische Konzeption von Rassismus hervorgebracht. Auch die Arbeiten von Allport (1971) liefern wichtige Beiträge zur Erklärung von Rassismus, indem sie den Blick auf die Sozialisation legen und psychodynamische, historische, kognitions-, gruppen- und lerntheoretische Überlegungen miteinander zu verknüpfen versuchen. Betrachtungsweisen, die sich der autoritären Persönlichkeit zuwenden, werden dennoch kritisiert, weil sie den Gegenstand des Rassismus als eine pathologische ‚Randerrscheinung‘ betrachten und nicht als gesellschaftliches Strukturierungsprinzip. Im Hinblick darauf, dass in der Tradition der Frankfurter Schule wie in keiner anderen die Verknüpfung von identitätstheoretischen, sozialpsychologischen und herrschaftssoziologischen Perspektiven angestrebt wird, erscheint diese Kritik häufig nur oberflächlich.

*Das Konzept der autoritären Reaktion:*

Oesterreich (1996, 1997) distanziert sich von der Konzeption des autoritären oder vorurteilvollen Charakters und spricht von der s.g. „autoritären Reaktion“ (Fluchtreaktion in die Sicherheit von Autoritäten). Er betrachtet diese als eine Basis des menschlichen Verhaltens und einen Grundmechanismus des Sozialisationsprozesses, denn sie bindet das Kind emotional an seine zentralen Bezugspersonen und macht das Individuum handlungsfähig. Auch wenn sie sich von der „autonomen Reaktion“ (als ein rationales und selbstständiges Verhalten) unterscheidet, ist die autoritäre Reaktion dennoch nicht ‚krank‘ oder neurotisch, da sie nicht unangepasst, sondern zweckrational ist. Im Sinne einer „Flucht in die Sicherheit“ (ebd.) stellt sie vielmehr eine Anpassungsreaktion dar.

Oesterreich betrachtet autoritäre Persönlichkeiten nicht als ein Spezifikum totalitärer oder autoritärer Gesellschaften. Auch freie, demokratische, moderne Gesellschaften können autoritäre Persönlichkeiten hervorbringen, denn sie erlauben eine Vielzahl an komplexen Entscheidungsspielräumen und bilden somit die Grundlage für hohe An- und Überforderungen, welche bei den Individuen oft zu Verunsicherungen führen. Eine Autoritätssuche und Autoritätsattribution findet in der Regel im politischen Umfeld zuerst bei den Regierungsparteien, welche die politische Macht und Stärke innehaben, statt. Versagt das politische Establishment und erfüllt es nicht die Erwartungen der Wählerschaft, können Oppositionsparteien oder extreme, politisch radikale Gruppierungen zu Hoffnungsträgern und Autoritäten avancieren. Die Vermeidung von Über- oder Unterforderung wird deshalb als Möglichkeit der Bekämpfung hervorgehoben.

Auch das Konzept der autoritären Reaktion bleibt trotz seiner Bemühungen in einer pathologisierenden Argumentation verhaftet, sonst lässt es sich schwer erklären, warum nicht alle Personen Flucht in die Sicherheit von Autoritäten suchen.

*Theorie des realistischen Gruppenkonfliktes:*

Rassismen und Diskriminierungen werden im Rahmen der Theorie des realistischen Gruppenkonfliktes als Intergruppen-Verhalten<sup>20</sup> oder als Konflikte zwischen Gruppen verstanden. Diese stellen eine ‚natürliche‘ Konsequenz dar, vor allem dann, wenn die Interessen der Gruppen inkompatibel sind. In diesem Zusammenhang verweisen Vertreter\_innen der Theorie des realistischen Gruppenkonfliktes darauf, dass in sozialkritischen Zeiten mit starken Wirtschaftskrisen, hoher Arbeitslosigkeit, kriegereischer Auseinandersetzungen, politischer Instabilitäten etc., in denen erhöhte Unsicherheit und Bedrohungsgefühle bei

<sup>20</sup> Intergruppen-Verhalten liegt vor, wenn die kollektive oder individuelle Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern verschiedener Gruppen auf der Basis der Gruppenidentifikation erfolgt.

den Angehörigen der gesellschaftlichen Mehrheit anzunehmen sind, die Feindlichkeit gegen ethnische Minderheiten steigt (vgl. Campbell 1965, Sherif et al. 1988, Bierhoff 1998, Güttler 2003).

Ihre Bestätigung findet die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts am anschaulichsten in den von Sherif et al. (1988) durchgeführten Ferienlagerexperimenten, bei denen gezeigt wurde, dass keine äußeren Einflüsse zur Gruppenbildung erforderlich sind. Fühlen sich wiederum Menschen einer Gruppe zugehörig, so beginnen sie Wir-Gefühle zu entwickeln, sich mit der Gruppe zu identifizieren und mit den anderen Mitgliedern der Eigengruppe zu solidarisieren. Verfolgen zwei Gruppen inkompatible Ziele, so entstehen Intergruppenkonflikte, die Hand in Hand mit gegenseitigen Abwertungen, negativen Stereotypen, diskriminierendem Verhalten bis hin zu Feindseligkeiten zwischen den Gruppen einhergehen. Intergruppenkonflikte führen zur Erhöhung der Gruppenidentität und Solidarität innerhalb der Gruppen und steigern die Gruppenkohärenz. In der Folge kommt es zu einer Überhöhung der eigenen Gruppe bzw. Überschätzung der eigenen Leistung und der Unterschätzung der Leistung der rivalisierenden Gruppe. Ist ein Intergruppenkonflikt ausgebrochen, reicht der bloße Kontakt zwischen den Mitgliedern der Gruppen nicht aus, um die soziale Distanz und die Intergruppen-Feindseligkeiten zwischen ihnen zu reduzieren, und das selbst dann nicht, wenn keine Inkompatibilität der Interessen mehr besteht. Erst durch Induktion übergeordneter Ziele (z.B. gemeinsame Not, gemeinsamer Vorteil, gemeinsame Gegner), welche die Kooperation zwischen den verfeindeten Gruppen erzwingen, können Intergruppenkonflikte und Spannungen reduziert werden. Durch Vermeidung von Konkurrenz- und Förderung von Kooperationsverhältnissen könnte Rassismus jedoch prinzipiell entgegengewirkt werden.

Für die Thematisierung von Rassismus und Diskriminierung sind die in Zusammenhang mit der Theorie des realistischen Gruppenkonfliktes stehenden Experimente insofern relevant, da sie gruppenspezifische und gruppendynamische Aspekte in den Vordergrund rücken. Sie beleuchten eindrucksvoll, dass bei der Untersuchung von Vorurteilen und Stereotypen die Relation und die Beziehungen von sozialen Gruppen nicht zu vernachlässigen sind, und beschreiben sehr treffend Intergruppenprozesse. Sie können jedoch Rassismen und Diskriminierungen nicht jenseits eines Konkurrenzkontextes erklären. Nach der Theorie des realistischen Gruppenkonfliktes müssten Vorurteile, Stereotypisierungen und Feindlichkeit gegenüber Volksgruppen nur dann gegeben sein, wenn diese Volksgruppen die wirtschaftliche und politische Sicherheit der eigenen sozialen Gruppe gefährden und als Konkurrenz wahrgenommen werden. Eine solche Schlussfolgerung überzeugt jedoch nur bedingt, denn Gruppen, denen Minderwertigkeit zugeschrieben wird, sind eher wenig einflussreich und können kaum in einem Konkurrenzverhältnis gesehen werden. Darüber hinaus müssten solche Migrationsandere, die sich in einem sozialen Aufstieg befinden, ganz besonders von Rassismus betroffen sein, weil sie direkt mit den Nicht-Migrationsanderen in den oberen Segmenten konkurrieren könnten. Auch das trifft nicht zu. Des Weiteren müsste das bedeuten, dass Zuwanderung immer mit der Sicherung eigener Interessen seitens der autochthonen Bevölkerung konkurriert, was ebenfalls nicht immer zutrifft.

#### *Theorie der sozialen Identität:*

Hinter Rassismus, sozialer Diskriminierung, Stereotypisierung von und Vorurteilen gegenüber Fremdgruppen, Intergruppenkonflikten usw. sieht Tajfel (1982) nicht irrationale menschliche Fehlleistungen, sondern das Bedürfnis nach einer positiven sozialen Identität

und Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls. Durch die soziale Abwertung von Randgruppen gelingt es, das eigene Selbstbild in ein besseres Licht zu stellen. Die stigmatisierende Gruppe erfährt und etabliert ihre Superiorität über die stigmatisierte Gruppe. Das ist keineswegs irrational und kann unmöglich als individuell-defizitäres, psychopathologisches oder persönlichkeitsbedingtes Phänomen gesehen werden. Es handelt sich vielmehr um ‚normale‘ Interaktionsprozesse zwischen gesellschaftlich handelnden Subjekten, die immer auf der sozial-konstruktiven Aufteilung bzw. Kategorisierung in ‚Wir‘ und ‚Die‘ basieren.

Tajfel (ebd.) betrachtet somit Stereotype nicht als individuelle Leistungen, sondern als soziale Kategorie, weil sie von vielen Personen innerhalb eines Sozialsystems geteilt werden und nicht nur individuelle Funktionen erfüllen. Sie haben auch kollektive Leistungsmerkmale, wie:

- *kognitive Strukturierung* (subjektives Ordnen der ansonsten ziemlich chaotischen Umwelt) und
- *Erhaltung des Wertesystems*, auf dem die Differenzierung zwischen den Gruppen beruht,

und erfüllen wichtige Funktionen für die tragende soziale Gruppe, wie:

- *soziale Kausalität* (ermöglicht das Verstehen und das Ordnen von unangenehmen sozialen Ereignissen in der Gesamtgesellschaft sowie die Entwicklung und Bewahrung von Gruppenideologien),
- *soziale Rechtfertigung* (versucht diskriminierendes Verhalten zu erklären und zu entschuldigen) und
- *soziale Differenzierung* (dadurch wird die eigene Gruppe von Fremdgruppen positiv unterscheidbar, was der Verbesserung des eigenen Selbstbildes bzw. Steigerung des Wertes der eigenen sozialen Kategorie dient, die Identifikation mit der Innengruppe steigert und den Zusammenhalt festigt).

Verschiedene Strategien (soziale Mobilität, sozialer Wandel, Soziale Kreativität (vgl. Kap.6.3.2)) können zur Verbesserung der eigenen sozialen Identität führen, Intergruppenkonflikte werden aber dadurch nur verschoben. Indem es immer auf soziale Kategorisierungen zurückgreift, ist Intergruppenverhalten natürlich und unüberwindbar.

Die Theorie der sozialen Identität hat sich inzwischen als die prominenteren Intergruppentheorie innerhalb der Sozialpsychologie durchgesetzt, weil sie eine große Reichweite hat und sich laborexperimentell gut überprüfen lässt. Kritisiert wird sie dennoch, weil sie Rassismus mit Intergruppen-Verhalten gleichsetzt und ihn somit als natürliches Phänomen betrachtet. Rassismus ist aber nicht universell. Es handelt sich dabei nicht um eine natürliche Form der ‚Beziehung zu Anderen‘. Er ist immer in einer bestimmten Zeit und Gesellschaft eingebettet (vgl. etwa Guillaumin 1998). Die Erkenntnis, dass die Favorisierung der Eigengruppe ‚normal‘ ist, bietet zudem allein keine ausreichende Erklärung dafür, warum es zu starken Abwertungen gegen bestimmte Fremdgruppen kommt.

*Rassismus als Etablierte-Außenseiter-Beziehung:*

Die vielzitierte Studie von Norbert Elias und John L. Scotson (1990) betrachtet Rassismus und andere gesellschaftliche Ungleichheiten als ein Produkt der Konstellationen und des Beziehungsgeflechts zwischen sozialen Gruppen. Die empirische Studie untersucht die Beziehung zweier Einwohnergruppen von Winston Parva, einer englischen Gemeinde. Die eine Gruppe besteht aus den etablierten „Alteingesessenen“, die andere aus den zuge-

zogenen „Außenseitern“, welche nach dem Zweiten Weltkrieg in die Gemeinde umgesiedelt wurden (ebd.). Beide Gruppen unterschieden sich nur bezüglich der Zeit, die sie in der Gemeinde wohnten (soziales Alter). Damit konnten ‚rassische‘ oder ethnische Differenzen für die soziologische Untersuchung ausgeschlossen werden. Dennoch ist die Beziehung zwischen beiden Gruppen sehr angespannt und mit gegenseitigen Stereotypen und Vorurteilen behaftet. Die Übertreibung der eigenen ‚guten‘ und der ‚schlechten‘ Merkmale der Neuen war ein kollektives Symptom. Die Verinnerlichung der zugewiesenen Position führte dazu, dass die Mitglieder der Außenseiter-Gruppe selbst eine schlechte Meinung von sich entwickelten und dadurch nicht dichter zusammenwachsen konnten. Dass sie ebenfalls untereinander über die Alteingesessenen schimpften, änderte substantiell nichts an ihrer Lage. Die Rangeinstufung wurde von den Eltern auf die Kinder übertragen, sodass die Teilung zwischen den Einwohnern beider Siedlungen über Generationen andauerte.

Vor dem Hintergrund dieser Studie betrachten Elias und Scotson (1990) „Rassenbeziehungen“ als sogenannte Etablierten-Außenseiter-Beziehungen. Durch die ideologische Verwendung von Begriffen wie „rassisch“ oder „ethnisch“ werde die Aufmerksamkeit auf Nebenaspekte wie z.B. „kulturelle Unterschiede“ gelenkt und vom zentralen Aspekt der Machtunterschiede abgezogen (1990, S.27). Möglichkeiten der Bekämpfung thematisieren die Autoren weder hinsichtlich der Etablierten-Außenseiter-Beziehungen noch in Bezug auf Rassismus.

Elias und Scotson zeigen, dass Vorurteile nicht isoliert und ohne Bezug auf die gesellschaftliche Figuration, in der sie vorkommen, erforscht werden können, und heben die Interdependenz der Beziehungsgeflechte gesellschaftlicher Gruppen und Kategorien hervor: Erst die untergeordnete Position der Außenseiter-Gruppe ermöglicht die privilegierte Position der Etablierten-Gruppe. Indem sie gesellschaftliche Figurationen abgelöst von der Frage ihres relativen Gut- oder Schlechtseins betrachten, versuchen sie entmoralisierend zu wirken und Rassismus in ein Licht zu stellen, in dem er nicht aus bösem Willen oder schlechtem Charakter erwachse, sondern aus Struktureigentümlichkeiten der betreffenden Gesellschaften. Zugleich stellt ihr Modell jedoch einen universalen Anspruch: „Fast alle Menschengruppen“, schreiben beide Autoren, „neigen dazu, bestimmte andere Gruppen als Menschen von geringerem Wert als sie selbst wahrzunehmen“ (ebd., S.292). Wegen seiner universalen Betrachtung wird das Modell von Elias und Scotson oft kritisiert. Etablierten-Außenseiter-Beziehungen, die nicht mit ‚rassischen‘ oder ethnischen Unterschieden zusammenhängen, werden zur Gänze auf ‚rassische‘ oder ethnische Beziehungen umgelegt, ohne die jeweiligen Spezifitäten zu berücksichtigen.

Die vorgestellten kognitivistischen, psychodynamischen und gruppenpsychologischen Ansätze sollen wie eingangs erwähnt nur einen exemplarischen Einblick in die mikrosoziologische Argumentationslinie liefern. Weil Erklärungszugänge, die ihre Analyse auf eine mikrosoziologische Ebene begrenzen, entlang verschiedener Punkte kritisiert werden, möchte ich meine Ausführungen mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Kritikpunkte beenden:

- Ein wichtiger Kritikpunkt gründet darin, dass sie *Handlungs- und Einstellungsweisen in Form einer individuellen, relativ überdauernden Disposition* als kontextunabhängig und historisch unspezifisch annehmen (vgl. etwa Bielefeld 1998). Sie berücksichtigen zu wenig diskursive und gesellschaftsstrukturelle Bedingungszusammenhänge und beschränken sich auf Erklärungen, die – zugespitzt formuliert – im Kern darauf zielen zu

begründen, warum vermeintlich offenkundig irrationale und moralisch abzulehnende Orientierungen bei Einzelnen oder bei bestimmten gesellschaftlichen Teilgruppen Resonanz finden. Mit den Wörtern von Balibar ausgedrückt: Sie begnügen sich damit, „die Wurzeln, die Voraussetzungen des falschen Bewußtseins in der pathologischen Persönlichkeit oder im sozialen Konflikt zu suchen“ (Balibar 1998, S.183). Rassismus ist aber nicht nur etwa eine antidemokratische Einstellung der Einzelnen, sondern ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, welches auf rassialisierenden Gruppenkonstruktionen aufgrund biologistischer oder kulturalistischer Annahmen beruht und keineswegs eindeutig irrational ist. „Dominanzverhältnisse sind kein (kulturelles) Missverständnis“ (Kalpaka 2006, S.392) oder Irrtum. Rassistische Bilder und Ideologien stehen in einem konstitutiven und produktiven Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen (vgl. Scherr 2009). Der Grundgedanke einer Rassenhierarchie wird in mikrosoziologischen Argumentationen nicht erwähnt und teilweise sogar ausdrücklich zurückgewiesen.

- Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt verweist darauf, dass die mikrosoziologische Argumentationslinie auf der Idee einer substantiellen Fremdheit und Andersartigkeit aufbaut. Hinter der Vermutung eines individuellen Irrtums über etwas oder jemanden, jedenfalls über ein „*reales Objekt*“, das in der Form existiert, verbirgt sich die Annahme, dass es auch ein „*rechtmäßiges Urteil*“ über dieses „Objekt“ geben könnte (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, S.46 ff.). Warum ganz bestimmte Gruppen zum *Objekt von Vorurteilen* werden, bleibt ungeklärt: Die machtvolle Unterscheidung zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* bzw. zwischen *Nicht-Migrant\_innen* und *Migrant\_innen*, zwischen (*normalen*) *Nicht-Anderen* und *Anderen* wird vorausgesetzt, aber nicht thematisiert. Diese vorausgesetzte, unhinterfragte Unterscheidung bleibt nicht ohne Konsequenzen, sondern erzeugt und zementiert Differenz: Rassialisierte Objekte werden „durch eine bestimmte Praxis und einen bestimmten Diskurs überhaupt erst hervorgebracht“ (Terkessidis 2004, S.36).
- Nicht zuletzt wird das Subjektverständnis, das mikrosoziologischen Ansätzen zugrunde liegt, kritisiert, weil nicht Subjekte, sondern *Forschungsobjekte als Gegenstand des Forschungsinteresses* gelten, wobei die eigene Position, aus der die Forschungsfragen gestellt und die Erkenntnisse gewonnen werden, *unreflektiert bleibt*. Im Kontext von Rassismus und Diskriminierung reproduziert sich in dieser Subjekt-Objekt-Differenzierung das gesellschaftliche Verhältnis von Dominanz. Angehörige der in dem Fall angeblich *nicht-rassistischen* Dominanzgesellschaft behandeln als tätige Subjekte subalterne oder rassistisch denkende Objekte (vgl. Mecheril 2001). In dieser Konstellation konstituiert sich die eigene Identität als die einzige erstrebenswerte Position zwischen den bösen ‚Rassisten‘ und den armen ‚Rassismusopfern‘ (vgl. auch Scherschel 2009).

#### 4.2.2 Macht- und herrschaftssoziologische Rassismustheorien

Erklärungsmodelle, die auf einer makrosoziologischen Ebene argumentieren, betrachten Rassismus nicht in Abhängigkeit von den Haltungen und Einstellungen der einzelnen Individuen, sondern in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Strukturen und somit in einer Systematik zu Verteilungsfragen und Machtrelationen zwischen ausgesuchten Gesellschaftsgruppen (vgl. etwa Hormel/Scherr 2010). Im Mittelpunkt der Analyse steht das soziale Gewebe bzw. das Gesellschaftssystem in seiner Ungleichheit, nicht einzelne Akteur\_innen oder Randgruppen. Epistemologische Bestrebungen aus dieser Tradition sind



an historischen, kulturellen, ökonomischen und politischen Voraussetzungen interessiert, welche die gesellschaftlichen Prozesse der Benennung, Konstituierung und Ausgrenzung gesellschaftlicher Gruppen bedingen. In diesen theoretischen Zugängen wird Rassismus als *Ideologie* oder als *Diskurs* und somit als gesamtgesellschaftliches Phänomen begriffen. ‚Die Fremden‘ sind hier nur ein soziales Konstrukt, das komplementär an einer ‚nationalen Identifikation‘ entwickelt wird.

Makrosoziologisch orientierte Ansätze können nach Amesberger und Halbmayr (2008, S.85) in zwei Stränge unterteilt werden. In solche, in denen

- 1) die Dominanz primär in den strukturellen, materiellen, sozioökonomischen und politischen Gegebenheiten verankert und gesichert gesehen wird, und
- 2) in solche, bei denen sich die Analyse von Machtverhältnissen hauptsächlich auf gesellschaftliche Diskurse, Narrative und Repräsentationen konzentriert.

Auch wenn ich die analytische Unterscheidung zwischen diesen zwei Argumentationssträngen nachvollziehen kann, bin ich nicht der Meinung, dass sich die verschiedenen theoretischen Ansätze und prominenten Studien, die Rassismus auf einer makrosoziologischen Ebene zu erklären versuchen, in dieser Form differenzieren lassen. In strukturalistischen Modellen werden vielmehr beide Aspekte berücksichtigt und miteinander verknüpft. Im Sinne der sozialkonstruktivistischen Tradition werden Stereotype nicht als individuelle Irrtümer aufgefasst, sondern im Hinblick darauf, dass sie sozial geteilt sind. Sie werden also als *Gruppenleistungen* und somit als soziale Konstruktionen gesehen. In dieser Tradition werden Kategorisierungen aufgrund von Unterscheidungsprinzipien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, ‚Rasse‘, Klasse, Ethnie, Behinderung etc. als soziale Formungen aufgefasst, die nicht gegeben, sondern *diskursiv erzeugt* und historisch gewachsen sind. Diese diskursiv erzeugten, *historisch gewachsenen*, zentralen Strukturkategorien der Gesellschaft prägen wirksam und nachhaltig soziale Beziehungen und *haben strukturelle, institutionelle, ökonomische, rechtliche und politische Folgen*. Auf diese Art betrachtet, geht es bei Rassismen und anderen Zugehörigkeitsordnungen nicht bloß um ‚Feindlichkeit‘ gegenüber oder zwischen bereits existenten Gruppen, sondern um Prozesse, in denen Gruppen mit unterschiedlichem Ausmaß symbolischer Macht geschaffen werden. Kennzeichnend für alle macht- und herrschaftssoziologischen Ansätze ist der nachdrückliche Hinweis, dass *Rassismus alle betrifft*, wenn auch in unterschiedlicher und meist widersprüchlicher Weise. Die diskursive Erzeugung und *Deprivilegierung des Anderen geht Hand in Hand mit der Etablierung und Privilegierung des Eigenen*. „Wesentlich in der Diskussion um den Fremden/die Fremde ist seine konstitutive Rolle als Gegenbild in Abgrenzung zur eigenen nationalen Identität“ (Amesberger/Halbmayr 2008, S.27). Erst in Abgrenzung zu anderen nationalen Gemeinschaften bekommt die eigene nationale Zugehörigkeit Substanz. Gegenüber der „fiktiven Ethnizität“ (Balibar 1992c, S.118), welche die Nation bildet, wird die „fremde Ethnie“ (ebd.) als ihr Gegenstück konstruiert.

Dominanz ist in den historischen, materiellen, sozioökonomischen und politischen Gegebenheiten verankert und prägt die strukturellen, ökonomischen, rechtlichen und politischen Verhältnisse; sie ist aber nicht widerspruchsfrei<sup>21</sup>, nicht starr und auch nicht fixierbar. Wie alle gesellschaftlichen Strukturierungsprinzipien unterliegen auch rassistische Ideologien und Repräsentationen *Veränderungsprozessen* (vgl. etwa Miles 1991, Hall 1989, 1994, 2008). Die damit einhergehende ständige Veränderbarkeit des ideologischen

<sup>21</sup> Diese Argumentation lässt sich in die Tradition des dialektischen Materialismus einreihen.

Felds des Rassismus ist vermutlich der Grund dafür, warum es viele Autor\_innen vorziehen von Rassismen zu sprechen (vgl. etwa Kalpaka/Räthzel 1994).

Erklärungsansätze und Forschungsperspektiven, die auf einer makrosoziologischen Ebene argumentieren, unterscheiden sich daher wenig darin, wie sie Rassismus erklären. Alle diese Ansätze sind von einer sozialkonstruktivistischen und rassismuskritischen<sup>22</sup> Perspektive geprägt. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ansätzen bestehen vielmehr darin, dass sie aus unterschiedlichen Disziplinen, Traditionen und/oder geographischen Regionen entstanden sind und sich teilweise etwa unterschiedlicher Schlüsselbegriffe und Forschungsfelder bedienen.

Auch hinsichtlich ihrer Vorschläge zur ‚Bekämpfung von Rassismus‘ gibt es keine großen Abweichungen. Die Programmatiken zur Veränderung der Machtverhältnisse kreisen immer um folgende drei Felder:

- Dekonstruktion durch Aufzeigen von Ausbeutungsverhältnissen und Entlarvung von Einordnungspraktiken sowie durch Entwicklung von Gegennarrativen zu dominanten normativen Rezeptionen und Diskursen;
- Reflexion der eigenen Position bzw. Entwicklung einer macht- und selbstkritischen Haltung (somit auch kritische Reflexion der eigenen Erkenntnis als Praxis);
- Stärkung der Subjekte durch Einmischung oder durch Abgabe von Macht.

Rassismus nicht als Eigenschaft ‚irregeleiteter‘, ‚böser‘, ‚krankter‘ oder ‚falsch-sozialisierter‘ Menschen zu verstehen, sondern als allgemeines Ordnungs- und Strukturierungsprinzip ‚westlicher‘ Gesellschaften unter Bedingungen des Postkolonialismus, wird als wichtige Voraussetzung für seine Bekämpfung betrachtet. Nicht Einzelne oder einzelne gesellschaftliche Gruppen müssen belehrt, geheilt oder richtig erzogen werden, sondern von uns allen ist eine macht- und selbstreflexive Haltung verlangt (Mecheril/Melter 2009, S.14). Denn als ein Deutungs- und Handlungsangebot wirkt Rassismus auf und durch alle Subjekte und regelt in formeller und informeller Weise unser Miteinander. Nur über eine macht- und selbstreflexive Haltung kann die Figur der binären Unterscheidung zwischen dem sozial konstruierten natio-ethno-kulturellen *Wir* und *Nicht-Wir* ins Wanken gebracht werden.

Zur Veranschaulichung dieser theoretischen Perspektive werden in Tab. 2 und in den darauf folgenden Ausführungen verschiedene macht- und herrschaftssoziologische Forschungstraditionen und Konzepte kurz vorgestellt. Wie bei den Ansätzen, welche auf einer mikrosoziologischen Ebene argumentieren, können auch hier die unterschiedlichen Modelle weder vollständig aufgelistet noch ausführlich dargestellt werden. Trotz abweichender historischer Entstehungskontexte und der Verankerung in unterschiedlichen Disziplinen gibt es bei den von mir vorgestellten Ansätzen sehr viele konzeptionelle und theoretische Überschneidungen, auf die ich hier nicht weiter eingehen kann. Die Darstellung bietet lediglich einen groben Einblick in die strukturalistischen Rassismustheorien und

<sup>22</sup> Aus einer rassismuskritischen Perspektive wird Rassismus nicht als Phänomen individueller „Einstellung“ (vgl. Holzkamp 1994) betrachtet, sondern als ein gesellschaftlich produzierter und somit gesellschaftlich aufzuklärender Zusammenhang. Unter der Annahme, dass rassistisches „Denken und Handeln in erster Linie für solche Personen charakteristisch [sei], die moralisch ‚schlecht‘, sozialstrukturell ‚schwach‘ oder ‚autoritär/problematisch‘ sozialisiert sind“ (Mecheril/Scherschel 2009, S.52) oder „als Phänomen, das in erster Linie für bestimmte Personen oder Gruppen allein kennzeichnend ist“ (Scharathow et al. 2009, S.10), kann Rassismus nicht angemessen erläutert werden.

Erklärungsmodelle sowie einen ersten Einblick in die jeweils leitenden Argumente und zentralen Begriffe.

**Tab. 2:** Ausgewählte Rassismustheorien und Erklärungsansätze, die auf einer makrosoziologischen Ebene argumentieren

	Theoretischer Ansatz	Erklärung
Macht- und herrschaftssoziologische Ansätze	Postkoloniale Theorien	Rassismus als eine Rechtfertigungsnotwendigkeit zur Durchsetzung von ökonomischen Interessen
Im Mittelpunkt stehen die sozial konstruierte binäre Unterscheidung zwischen den natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir und die damit zusammenhängenden Herrschaftsverhältnisse	Kritische Weißseinsforschung	Rassismus als aus der unthematisierten und unproblematisierten Kategorie des Weißseins abgeleiteter ‚Startvorteil‘
	Das Konzept der Dominanzkultur nach Rommelspacher	Rassismus als eine der Leitdimensionen der Dominanzkultur, welche die Lebens- und Verhaltensweise charakterisiert, die Dominanz und Überlegenheit auszeichnet und Einordnung in das geltende Normensystem erfordert
	Intersektionalität	Verschiedene Diskriminierungsformen addieren sich nicht bloß in einer Person, sondern führen zu eigenständigen Diskriminierungserfahrungen
	Rassismustheorien in der marxistischen Tradition	Rassismus als konstitutives Moment im Prozess der Klassenformation, eingebunden in geschichtlich spezifischen Produktionsverhältnissen
	Bourdieu's Konzept der Symbolischen Macht	Rassismus als flexible symbolische Ressource, welche den Individuen ein Interpretationsangebot bereitstellt und sich in ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital konvertieren lässt
	Cultural Studies	Rassismus als eine Politik der Repräsentation, die sich an der dynamischen Schnittstelle zwischen Subjektivität und Macht in den sozialen Alltagspraktiken niederschlägt und widersprüchliche Identitäten hervorruft

### *Postkoloniale Theorien:*

In der Tradition der Postkolonialen Theorie wird Rassismus als eine Rechtfertigungsnotwendigkeit markiert oder auf ökonomische Interessen zurückgeführt (vgl. Fryer 1984, zit. nach Miles 1991). Rassismus wird dabei einerseits mit Verweis auf seine bildlichen Vorstellungen und Behauptungen und andererseits im Hinblick auf seine Praxisformen betrachtet.

Seit ihrer Entstehung vor fast 40 Jahren sind postkoloniale Studien bemüht, das Erbe kolonialherrschaftlicher Verhältnisse sichtbar zu machen und die Kontinuitäten des Kolonialismus, welche durch komplexe materielle und diskursive Abhängigkeitsverhältnisse bis in die Gegenwart wirken, aufzudecken (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005). Dabei wird

davon ausgegangen, dass nicht nur die Länder, die unmittelbar in den Kolonialismus verwickelt waren, durch koloniale Strukturen und Diskurse geprägt sind, sondern auch jene, die nie Kolonien besessen haben oder kolonialisiert waren. Insbesondere im literatur- und kulturwissenschaftlichen Diskurs im angloamerikanischen, aber auch zunehmend im europäischen Raum stellen die Postcolonial Studies Fragen über die Globalisierung, internationale Arbeitsteilung, Migration und Exil, Neokolonialisierungsprozesse, Widerstandskämpfe etc. ins Zentrum ihrer Betrachtung. Die globalen Migrationsströme und die neuen Diasporas in Europa und Nordamerika werden als Ergebnis der jahrhundertlangen europäischen Eroberungspolitik gesehen. Die Postcolonial Studies zeigen, wie durch die Gastarbeit ein bestehendes Entwicklungsgefälle auf Kosten der Peripherie ausgenutzt und vertieft wird. Die Negativbilanz, die sich dadurch für die Auswanderungsländer ergibt, kann als Form neokolonialer Ausbeutung angesehen werden. ‚Postkolonialität‘ verweist damit nicht auf etwas Vergangenes oder Abgeschlossenes, das die Zeit nach der Entkolonialisierung betrifft, sondern markiert das Andauern und die Gegenwärtigkeit der kolonialen Erfahrung.

Als eine der prominenten Arbeiten in dieser Tradition gilt die im Jahr 1978 erschienene Studie „Orientalism“ des Literaturtheoretikers und -kritikers, Edward (William bzw. Wadie) Said. Er beschreibt darin (vgl. Said 2010), wie dominante Kulturen sogenannte ‚andere‘ Kulturen repräsentieren und damit erst erzeugen. Indem er seine Aufmerksamkeit auf den europäischen wissenschaftlichen Orientalismuskurs richtet und ihn als eine Art westliche Projektion, die an eine willentliche Unterwerfung des Orients gebunden ist, entlarvt, zeigt er einerseits, wie die Konstruktion des Orients durch Europa erfolgte und welche Repräsentationspolitiken damit einhergingen, andererseits markiert er die Instrumentalisierung des akademischen ‚Wissens‘ zur kolonialen Herrschaftsstabilisierung. Somit zeigt er auf, wie diskursive Konstruktionen sowohl die hegemonialen Erkenntnisse als auch die materiellen Realitäten strukturieren. Der Versuch des Orientalismus, Menschen im Orient als das Gegenbild der Europäer\_innen festzulegen, geht mit der Konstituierung eines positiv besetzten europäischen Selbst einher, womit sich der Orientalismuskurs als ein Strukturierungsprinzip über nationale Besonderheiten und ‚rassische‘ Ursprünge erweist.

Um den Prozess, in dem ‚rassische‘ oder ‚andere‘ Subjekte erschaffen werden, zu benennen, wird in den postkolonialen Theorien heutzutage oft der Begriff „*Othring*“ verwendet (vgl. Spivak 1999, zit. nach Castro Varela/Dhawan 2005, S.60). Damit wird unterstrichen, dass die Markierung der ‚Anderen‘ mit der Etablierung der dominanten Position der ‚Normalen‘ einhergeht. *Othring* bzw. das Different-Machen produziert beständige Sichtbarkeit, wobei die, die die Anderen herstellen und exponieren, unsichtbar bleiben.

Als wichtige Vertreter\_innen der Postkolonialen Theorie gelten Frantz Fanon, Homi Bhabha (auf sein Konzept von Mimikry und Hybridität gehe ich im Kap.9.4.3.1 ein), Gayatri Chakravorty Spivak. Zeitgenössische prominente Vertreter\_innen aus dem deutschsprachigen Raum sind María do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan, Encarnación Gutiérrez Rodríguez, Kien Nghi Ha u.a.

Die Tradition der Postkolonialen Theorie zeichnet sich durch eine differenzierte Herangehensweise aus, sie stößt wegen ihrer Konzentration auf Kolonialismus-Muster aber auch auf Kritik. Selbst wenn nicht abgestritten werden kann, dass die Geschichte des Kolonialismus und die Reproduktion kolonialer Bilder biologischer Minderwertigkeit eine wichtige Rolle bei den gegenwärtigen Formen des Rassismus spielen, so kann das koloniale

Paradigma nicht eine universelle Erklärung für die Natur und den Ursprung des Rassismus liefern. Postkolonialistische Rassismustheorien werden dabei nicht als falsch, sondern aufgrund ihrer „undialektischen Vereinfachungen“ als unvollständig betrachtet (vgl. Miles 1991, S.38).

Darüber hinaus wird die Analyse des Wesens und der Bedingungen des Rassismus auf eine Debatte über die Folgen der kolonialen Ausbeutung reduziert. Wenn aber die ausgegrenzten und als minderwertig konstruierten Bevölkerungsgruppen nicht aus einem kolonialen Zusammenhang kommen, kann das koloniale Paradigma Rassismus nicht mehr erklären. Auch wenn sich koloniale Muster in der nationalstaatlichen Migrationspolitik immer noch reproduzieren, vermögen sie nicht alle Rassismen zu begründen. So etwa kann die ökonomische und soziale Stellung der Juden im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert nicht als Produkt des Kolonialismus verstanden werden (vgl. Miles 1998).

#### *Kritische Weißseinsforschung:*

In der kritischen Weißseinsforschung wird die Nicht-Thematisierung von Weißsein als Bestandteil und Wirkungsweise von Dominanzverhältnissen betrachtet. Die ‚Startvorteile‘, die sich aus der aus der unthematisierten und unproblematisierten Kategorie des Weißseins ableiten, und nicht Anfeindungen von ‚Schwarzen‘ oder ‚Fremden‘ schaffen gesellschaftliche Realitäten und somit das, was die gesellschaftliche Ordnung in der rassistisierten Gesellschaft ausmacht. Otheringprozesse und Stereotype über die Anderen werden nur deshalb so wirksam, weil sie aus einem Standpunkt des Selbst als unbenannte Norm erzeugt werden, wobei das eigene Selbst unsichtbar bleibt, da das Interesse an der Zurichtung des/der Anderen liegt. „Weiße müssen also nicht über sich als Weiße sprechen. Es genügt, wenn sie das Schwarzsein thematisieren, weil im Subtext ihr Selbstbild mit dargestellt wird“ (Wachendorfer 2001, S.90).

Als relativ junge Disziplin entstand die kritische Weißseinsforschung in den USA im Kampf um die Gleichberechtigung von Schwarzen und Weißen. Zu Beginn der 1980er Jahre war es vor allem die Kritik afrikanisch-amerikanischer Wissenschaftlerinnen und Feministinnen am westlich geprägten, ‚weißen‘ Feminismus, die die kritische Weißseinsforschung wesentlich stimulierte, indem sie ‚Weißsein‘ (whiteness) als Norm und als Signatur von Überlegenheit, Intelligenz und Zivilisation thematisierte. Die Schwarzen Feministinnen forderten von den weißen Feministinnen eine kritische Reflexion ihrer eigenen Privilegierung, Dominanz und ihres Ethnozentrismus ein (vgl. etwa Collins 1991, Amesberger/Halbmayer 2008, Junker 2009).

Weißsein wird in der Kritischen Weißseinsforschung nicht als eine biologische Kategorie betrachtet, sondern als ein Ort struktureller Vorteile sowie sicht- und unsichtbarer Privilegien. „Diese sind quasi ein Geburtsrecht, Fortsetzung einer feudalen Ordnung, in der die Geburt die gesellschaftliche Position und Positionierung determiniert“ (Amesberger/Halbmayer 2008, S.81). Das soll keinesfalls heißen, dass Weißsein ausschließlich Ort der Privilegierung ist. Vielmehr sind Wissenschaftler\_innen in der Tradition der Kritischen Weißseinsforschung bemüht, Weißsein in seinen Überschneidungen mit anderen sozialen Differenzordnungen zu theoretisieren (siehe auch Punkt Intersektionalität auf S. 46 ff.). Da in der Gesellschaft verschiedene Unterdrückungsformen gleichzeitig wirken, können auch Weiße Deklassierung und Deprivilegierung erleben. Das geschieht jedoch „nicht aufgrund, sondern trotz ihrer race“ (Amesberger/Halbmayer 2008, S.86).

Whiteness-Studies eröffnen durch die Fokussierung auf Dominanz und Privilegierung eine neue Perspektive in der Rassismusforschung. Die zumeist soziologischen und (so-

zial-)historischen Arbeiten analysieren, wie Weißsein den Alltag, die gesellschaftlichen Institutionen, die Bildungsarbeit, den Film, die Literatur durchdringt und beeinflusst bzw. wie Weißsein rationalisiert, legitimiert und normalisiert wird (vgl. etwa Essed 1991, Wollrad 2005, Arndt 2009, Farr 2009, Eggers 2009, Pech 2009, Piesche 2009, Wachendorfer 2009, Wollrad 2009a). Die Forschung zum Weißsein versucht dadurch, das als universell maskierte Unbenannte zu benennen und Dominanz und Privilegierung zu demaskieren. Als strukturelle Vorteile werden vor allem folgende Momente hervorgehoben:

- „die Weiße Präsenz in Öffentlichkeit und Medien;
- deren heterogene, individuelle und vielfältige Repräsentation;
- Weiße werden nicht als solche stereotypisiert, sondern sie haben Namen, Berufe, politische Orientierungen etc.;
- sie sind an verschiedensten Orten der Welt und sie sind (dort) handlungsmächtig;
- sie müssen nicht damit rechnen, eventuell aufgrund ihrer ‚Hautfarbe‘ nicht akzeptiert (am Wohnungsmarkt, bei Jobbewerbungen, als Schwiegersohn oder Schwiegertochter etc.) oder in ihrer Kompetenz angezweifelt zu werden“ (Amesberger/Halbmayer 2008, S.130; vgl. auch Wollrad 2005).

Die Kritische Weißseinsforschung liefert einen wichtigen Verweis auf das Ineinandergreifen verschiedener Ungleichheitsdimensionen und viele plastische Belege der subtilen Wirksamkeit des Rassismus. Wegen der Betonung der Dichotomie Weiß-Schwarz stößt sie auch auf Kritik:

- 1) Weil dadurch Zwischenpositionen übersehen und vernachlässigt werden – durch die mangelnde Differenziertheit zwischen hybriden Positionen findet die unterschiedliche Eingebundenheit in der Verflechtung von Dominanz und Unterdrückung zu wenig Berücksichtigung (vgl. etwa Dietze 2006, Amesberger/Halbmayer 2008).
- 2) Weil dadurch Vorstellungen von ‚Rassen‘ zementiert werden können – selbst wenn mit ‚Schwarz‘ und ‚Weiß‘ nur die Positionen und keine biologischen Kategorien benannt werden sollen, erzeugt die Dichotomisierung das Gefühl von Eindeutigkeit. Durch die Dichotomie Weiß-Schwarz läuft die Kritische Weißseinsforschung Gefahr, die Hautfarbe zum aktiven Bestimmungsmoment sozialer Verhältnisse zu machen. Darstellungsformen des Anderen bleiben dadurch unerklärt. Dabei werden nicht nur physische, sondern auch kulturelle Merkmale im Prozess der Rassialisierung als Indikatoren hinzugezogen. Die Verabsolutierung der Hautfarbe hebt eine spezifische Form des Rassismus hervor, ignoriert aber die historischen und aktuellen Befunde, die zeigen, dass andere Bevölkerungsgruppen auch ohne Bezugnahme auf Hautfarbe als minderwertige ‚Rassen‘ konstruiert worden sind (vgl. Miles 1998).

Durch die Hervorhebung des Weißseins als Ort der Privilegierung entsteht auch die Gefahr, Rassismus ausschließlich als Folge der Handlungen ‚weißer‘ Menschen zu sehen und somit wichtige Funktionsmechanismen von Rassenideologien zu übersehen (vgl. Miles 1991). Problematisiert wird zudem die generalisierte Betrachtung der „weißen Unsichtbarkeit“: Weißsein ist nur

„[...] dort ‚unsichtbar‘, wo die Überordnung von Weiß über Nicht-Weiß hegemonial geworden ist, und selbst dann bleibt diese Unsichtbarkeit etwas Instabiles. Zu Zeiten und an den Orten, wo Whiteness und Weiße Dominanz etabliert oder wiederhergestellt werden, sind sie extrem sichtbar“ (Frankenberg 2001).

Hinzuzufügen ist, dass Weißsein in erster Linie für Weiße, nicht aber unbedingt für Schwarze unsichtbar ist (Collins 1991, Amesberger/Halbmayer 2008, S.91).

*Das Konzept der Dominanzkultur nach Rommelspacher:*

Rassismus und andere Formen der Ausgrenzung erklären sich im Dominanzkultur-Ansatz von Rommelspacher (1995) durch die dominanten kulturellen Normen einer Gesellschaft, die strukturelle Diskriminierungen mit sich ziehen. Dominanzkultur bedeutet nach Rommelspacher, dass „unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“ (Rommelspacher 1995, S.22; vgl. auch Rommelspacher 2003). Ähnlich wie in der Kritischen Weißseinsforschung richtet auch Rommelspacher ihren Blick auf die diskriminierende Mehrheitsgesellschaft. Im Zentrum des Dominanzkultur-Ansatzes steht ebenso die Überlegung, dass Motor und Stabilisator von Dominanz der Umstand ist, dass diese unsichtbar und unkonzepionalisiert bleibt.

Selbst wenn die Konzeption von Dominanzkultur viele Parallelen zu der Konzeption von ‚Weißsein‘ aufweist, versteht sich Birgit Rommelspacher nicht als Vertreterin der Kritischen Weißseinsforschung. In Abgrenzung zu der Konzeption von Weißsein schildert Rommelspacher (1995) Dominanzkultur als ein „Geflecht verschiedener Machtdimensionen [...], die in Wechselwirkung zueinander stehen“ (S.23, Hervorh. getilgt).

Durch seine Mehrdimensionalität bringt das Konzept der Dominanzkultur im Vergleich zu der Konzeption vom Weißsein einige Vorteile mit sich:

„Bezogen auf die Achse des Rassismus ermöglicht der Dominanzkultur-Ansatz, die inner-europäischen Rassismusformen in den Blick zu bekommen. Die für Europa vorherrschenden Diskriminierungen aufgrund kultureller Differenz – oft rassisiert und in jüngster Zeit verstärkt auch an Religion gebunden – werden in ihrer Komplexität durch den multidimensionalen Ansatz greifbar und dekonstruierbar“ (Amesberger/Halbmayer 2008, S.162).

Wie bei der Konzeption von Weißsein geraten auch bei der Konzeption der Dominanzkultur Angehörige der dominanten Gruppe als Subjekt der Differenz ins Blickfeld und erfahren Differenz und Partikularität. Im Dominanzkultur-Ansatz werden die Definitionsmächtigen aber nicht in einer ausschließlich privilegierten Position dargestellt, da Dominanzkultur nicht auf die Position der einzelnen Subjekte verweist, sondern auf die über den Subjekten stehende Ordnung. Das Hochhalten der eigenen Norm setzt zudem auch die Vertreter\_innen der Dominanzgesellschaft unter Druck, dieser Norm zu entsprechen. Über die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins und über die Legitimation der zugehörigen Privilegierung hinaus hat Rassismus disziplinierende und erzieherische Wirkung für die Mitglieder der dominanten Gruppe. Er charakterisiert die Lebens- und Verhaltensweise, welche Dominanz und Überlegenheit auszeichnet, und erfordert Einordnung in das geltende Normensystem. Rassismus ist deshalb machtvoll, weil er mit einer exklusiven Entweder-oder-Logik operiert und dem Einzelnen auferlegt, sich in dieser ausschließenden Ordnung darzustellen und zu verstehen. Wenn die Mitglieder der Dominanzgesellschaft die Macht der Normalität für sich nutzen wollen, müssen sie selbst die Norm erfüllen (vgl. auch Rommelspacher 2003).

Amesberger und Halbmayer (2008) kritisieren am Dominanzkultur-Ansatz den Begriff ‚Kultur‘, da er ihrer Meinung nach Missverständnisse hervorruft: Im Alltagsverständnis wird Kultur oft mit Hochkultur gleichgesetzt und/oder als ein starres, unveränderbares Set von Bräuchen, Werten und Normen verstanden.

*Intersektionalität:*

In allen strukturalistischen Ansätzen ist die Überschneidung verschiedener Unterscheidungsprinzipien wichtig, in der Intersektionalitätsforschung steht aber das Ineinandergreifen verschiedener Machtdimensionen im Kern der Theoriebildung. Der Begriff ‚Intersektionalität‘ beschreibt die Zusammenwirkung verschiedener Diskriminierungsformen in einer Person, durch die eigenständige Diskriminierungserfahrungen entstehen. Um Herrschaft und Unterdrückung adäquat zu erforschen und zu bekämpfen, ist es unumgänglich, die ihnen zugrundeliegende Verzahnung verschiedener Dimensionen gesellschaftlicher Differenz (Differenzlinien) zu analysieren.

Auch das Konzept der Intersektionalitätstheorie ist auf die Schwarze feministische Bewegung zurückzuführen. Es waren Schwarze Frauen, die darauf verwiesen, dass ihre Diskriminierungserfahrungen anders sind als die der weißen Frauen (vgl. Collins 1991). In dieser Tradition wirft aber Barbara Smith (1982) auch die Frage auf, warum sich afroamerikanische Frauen, die sich gegen Rassismus und Sexismus einsetzen, so seltsam still in der Frage der Homosexualität verhalten. Sie schlägt eine Begründung vor:

„Heterosexual privilege is usually the only privilege that Black women have. None of us have racial or sexual privilege, almost none of us have class privilege, maintaining ‘straightness’ is our last resort“ (S.171, zit. nach Collins 1991, S.193 ff.).

Um diese These zu bekräftigen, verweist Collins darauf, dass jede Gruppe die Unterdrückungsform(en) hervorhebt, von der bzw. von denen sie am meisten betroffen ist, während sie gleichzeitig anderen Diskriminierungen untergeordnete Bedeutung beimisst. So betonen weiße Feministinnen ihre Deklassierung als Frauen, während sie gleichzeitig ihre Privilegierung infolge ihrer weißen Haut ignorieren. Schwarze Männer beklagen Rassismus, während sie das Thema Sexismus weniger beschäftigt und sie damit zur Aufrechterhaltung der Dominanz Schwarzer Männlichkeit über Schwarze Frauen beitragen (S.194). Auch Hall (1994) problematisiert das Schweigen, mit welchem die Kategorie ‚Schwarz‘ andere Dimensionen überdeckt, die genauso zur Positionierung und Marginalisierung von Menschen und Gruppen beitragen (S.83).

Diese Erkenntnis macht deutlich, dass es in einem System von ineinandergreifenden Degradierungen nur wenige reine Täter oder Opfer gibt. Vielmehr ist die Herrschaftsmatrix als ein Netz von Ungleichheits-, Ungerechtigkeits- und Unterdrückungssystemen zu betrachten, in dem sich für jeden Einzelnen unterschiedliche Mengen an Nachteilen und Privilegien ableiten lassen.

Mit der Konkretisierung wirksamer Differenzlinien und den Verflechtungszusammenhängen, die sich durch das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungsformen ergeben, beschäftigen sich im deutschsprachigen Raum beispielsweise Fatima El-Tayeb (2003), Rudolf Leiprecht und Helma Lutz (2006, 2009), Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp (2007), Nira Yuval-Davis (2010), Katrin Huxel (2014). Viele andere Autor\_innen (vgl. etwa Miles 1991; Wallerstein 1992a, 1992b, 1992c; Hall 1994, 2000, 2008) verweisen darauf, dass Rassismus sich mit anderen Ideologien (Klassismus, Sexismus, Nationalismus) verknüpft, die ebenso von Prozessen der Bedeutungskonstruktion abhängen und Ausgrenzungspraktiken mit sich ziehen, bedienen sich dabei jedoch nicht des Begriffs der Intersektionalität.

Ein wesentliches Problem in der Intersektionalitätsforschung leitet sich aus der Unklarheit der relevanten Differenzlinien ab. Auf Kritik stößt der Ansatz aber eben beim Versuch,



die wesentlichen Ungleichheitsdimensionen zu definieren. So verweist Butler (1991, S.210) in diesem Zusammenhang darauf, dass sich hinter der Bestrebung einer vollständigen Benennung ein Bedürfnis verberge, ein situiertes Subjekt vollständig zu erfassen. Dies könne aber nie gelingen. Butler selbst bevorzugt es von „Vektoren der Macht“ (Butler 1995, zit. nach Weinbach 1999, S.290) zu sprechen, versucht jedoch nicht diese exakt festzulegen.

*Rassismustheorien in der marxistischen Tradition:*

Rassismusforscher\_innen, die in der marxistischen Tradition stehen, betrachten Rassismus eingebunden in geschichtlich spezifische Produktionsverhältnisse und leiten davon die Notwendigkeit ab, die historisch spezifischen Rassismen im Kontext der jeweiligen politisch-ökonomischen Verhältnisse zu untersuchen (vgl. Freire 1973, Miles 1991, Wallerstein 1992a und 1992c, Balibar 1992b, 1992d und 1998). In dieser Tradition wird Rassismus als eine Ideologie betrachtet, die innerhalb der kapitalistischen Produktionsweise einen spezifischen funktionellen Wert besitzt, nämlich die Organisation des Gegeneinanders der Lohnabhängigen. Dieser funktionelle Wert ermöglicht und rechtfertigt die Surplus-Ausbeutung innerhalb der kapitalistischen Weltökonomie (vgl. Wallerstein 1992a). Durch die „Ethnisierung der Arbeiterschaft“ (ebd., S.46) liefert der Rassismus nach Wallerstein die Grundlage für eine vertikale Arbeitsteilung und bildet somit eine Basis für die Vergütung von Arbeit, die nicht auf Verdienst und Leistung beruht. Darüber hinaus erlaubt er es zu jeder Zeit und an jedem Ort – entsprechend den aktuellen Bedürfnissen des Marktes – die Anzahl der Menschen, welche innerhalb der arbeitenden Klasse die niedrigsten Löhne erhalten und die anspruchslosesten Arbeiten verrichten, zu verkleinern oder zu vergrößern. Wallerstein markiert an dieser Stelle die produktive Funktion, welche der Rassismus bei der Aufrechterhaltung des kapitalistischen Systems spielt, und führt darauf die Entstehung und kontinuierliche „Reproduktion von Gemeinschaften, deren Sozialisationsformen Kinder auf die Übernahme entsprechender Rollen vorbereiten (wobei diese Sozialisation allerdings auch widerständige Haltungen hervorruft)“ (ebd.), zurück. Auf diese Art bewirkt der Rassismus eine Spaltung der Arbeiter\_innenschaft und eine Verschiebung der Klassenkonflikte (Wallerstein 1992d). Somit ist Rassismus kein desintegrierendes Phänomen, sondern für die gesellschaftliche Integration durchaus funktional, auch wenn die von der Gesellschaft produzierten Anderen und deren fortgesetzte Abweichung und Ungleichheit auf den ersten Blick den universellen Idealen von Freiheit und Gleichheit widersprechen.

Das, was Wallerstein auf einer theoretischen Ebene ausführt, lässt sich in den Untersuchungen von Cohen (1998) veranschaulichen. Cohen (1998) markiert die Rolle der Arbeiterklasse für die Aufrechterhaltung rassistischer Diskurse. Er führt aus, wie die englische Arbeiterklasse auf zweifache, gegensätzliche Weise angesprochen wird:

„positiv, als Bestandteil einer überlegenen Inselrasse [...] und Rückgrat der Nation, als das Salz der Erde, loyaler Diener des Empire, zuverlässig und reinblütig; und negativ, als eine Bedrohung für die soziale und moralische Ordnung, als eine andere Rasse, innerer Feind, bestialischer Mob“ (S.320).

Durch eine Analyse der Lebenssituation von jungen Männern aus den Londoner Arbeitervierteln zeigt er auf, dass diese in ihren rassistischen Slogans „wie ein Echo“ die Begriffe wiederholen, mit denen sie sonst von der bürgerlichen Gesellschaft definiert werden (ebd., S.323).

Auch wenn Cohen damit der Arbeiterklasse und vor allem jungen Männern aus der Arbeiterklasse eine treibende Kraft zugesteht, ortet er die eigentliche Ursache in den Oberschichten und der Art, auf die sie „antirassistische“ Diskurse führen (ebd., S.328). Zugleich betrachtet er jedoch die gespaltenen Wahrnehmungen der jungen Arbeiter nicht als Ergebnis einer von außen kommenden Politik des „Teile und herrsche“ oder einer plötzlichen inneren Fragmentierung der Identität der Arbeiterklasse. Vielmehr ortet er diese als „Teil von spezifischen Strukturen der Verdrängung und Verleugnung, die die Schlüsselerfahrungen des Aufwachsens in der Arbeiterklasse durchziehen“ (ebd., S.327).

Manuela Bojadžijev (2008, S.41) betrachtet transnationale Migration als Prozess einer ständigen Neuzusammensetzung der Klassen. Auch für sie sind Klassenkämpfe deshalb so schwer, weil durch die rassialisierte Aufspaltung der Arbeiter\_innenschaft die Solidaritäten umsortiert werden. An der Situation in Deutschland zeigt sie auf, dass Einwanderungspolitiken und Ausländergesetze „verschiedene Grade von Bürgerschaft“ (S.148) produzieren, die wiederum unterschiedliche Formen von Ausbeutung ermöglichen. Durch den Rassismus wie auch durch den Widerstand gegen ihn entstehen innerhalb der Kollektive weitere Kollektive (beispielsweise ‚einheimische‘ oder migrantische Kollektive), die selbst fragmentiert und etwa durch verhärtete Identitätsmuster, enge Gemeinschaftsvorstellungen oder Sexismen geprägt sind. In diesem Sinne entwickeln sich ‚soziale Beziehungen‘ nicht zwischen geschlossenen Klassen, sondern gehen durch die Klassen hindurch (auch durch die Arbeiterklasse, aber nicht ausnahmslos durch die Arbeiterklasse). In diesem Zusammenhang spricht Bojadžijev von einem Klassenkampf, der „in den Klassen selbst stattfindet“ (2008, S.270).

Auch wenn Rassismus innerhalb der kapitalistischen Produktionsweise einen spezifischen funktionellen Wert besitzt, wird dieser in der marxistischen Tradition nicht ausschließlich als Produkt des Kapitalismus betrachtet. Anhand historischer Analysen zeigt etwa Miles (1991, 1998) auf, dass die Ideologie der „*zivilisatorischen Mission*“ als zentraler Bestandteil der Legitimation der kolonialen Ausbeutung und der rassistischen Ideologie bereits vor der kolonialen Periode innerhalb Europas gegeben war. Das „zivilisatorische Projekt“ wurde immer von einer Klasse oder von einer Fraktion innerhalb einer Klasse initiiert, um eine soziale Hierarchie zu errichten und zu legitimieren, also um bestimmte Herrschaftsverhältnisse zu etablieren (vgl. Miles 1998, S.201). „Einen solchen Diskurs kann sich jede Gruppe aneignen und benutzen, die ihre dominante Position naturalisiert, indem sie eine auf die positive Bedeutung des ‚Zivilisiert-Seins‘ gestützte Überlegenheit für sich reklamiert“ (ebd., S.205).

Rassismustheorien, die sich aus der marxistischen Tradition ableiten, wird oft vorgeworfen, dass sie Rassismus zu erklären versuchen, als verteile er sich von oben nach unten, von den Herrschenden zu den Beherrschten (vgl. etwa Taguieff 1998). Die Ausführungen von Wallerstein (1992), Cohen (1998) und Bojadžijev (2008) zeigen jedoch, dass die Kritik nicht immer<sup>23</sup> gerechtfertigt ist: Weder in Bezug auf seine Konstituierung (durch wen wird er umgesetzt?) noch in Bezug auf seine Produktivität (wer profitiert davon?) kann Rassismus als einfacher linearer Prozess dargestellt werden (und in kapitalismuskritischen Ansätzen wird er auch nicht so dargestellt). Rassismus ist kein ‚Virus‘, das vor allem die

<sup>23</sup> Auf Freire trifft sie beispielsweise zu, obwohl er die „Unterdrücker“ und „Unterdrückten“ in einer komplexen Beziehung sieht (vgl. Freire 1973, S.42ff.).

Herrschenden befällt und natürlicherweise zu den Unschuldigen hinabsteigt. Der Rassismus ist auch kein substantielles Kennzeichen der Herrschenden, so wie der populäre Gegenrassismus-Diskurs kein akzidentelles Merkmal der Beherrschten ist. In diesem Sinne ist es auch schwer, gegen Rassismus vorzugehen, indem die Herrschenden als einzige Täter\_innen oder einzige Profilierenden denunziert werden; vielmehr müssen die ökonomischen und politischen Verhältnisse verändert werden.

Auch die Kritik, Rassismus ausschließlich in der Logik der ökonomischen Verhältnisse begründen zu wollen (vgl. etwa Scherr 2009), scheint mehr an der Marxistischen Theorie an sich und nicht an den Rassismustheorien, die in der marxistischen Tradition entstanden sind, ausgerichtet zu sein.

*Bourdieu's Konzept der Symbolischen Macht:*

Die vertikale Ungleichheit der Gesellschaft versucht Bourdieu (1983) anhand des Modells des sozialen Kapitals zu erklären. Dabei unterscheidet er zwischen:

- ökonomischem (die materiellen Ressourcen, über die ein soziales Subjekt verfügt),
- kulturellem (inkorporiertes bzw. verinnerlichtes, objektiviertes und institutionalisiertes Kapital wie z.B. akademische Titel, erworbene Fertigkeiten),
- sozialem (Ressourcen, die mit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Familie, Nation etc. einhergehen) und
- symbolischem Kapital (Prestige und Anerkennung in der Gesellschaft). Diese vier Kapitalsorten sind konvertierbar, können von einem ins andere umgewandelt werden.

In Anlehnung an Bourdieus Konzept des sozialen Kapitals kann Rassismus als flexible symbolische Ressource, also als symbolisches Kapital, aufgefasst werden. „Er stellt Individuen ein Interpretationsangebot bereit, die soziale Welt mittels rassistischer Kategorien zu strukturieren und situativ die Ressource Rassismus in Anspruch zu nehmen“ (Scher-schel 2009, S.125 ff.), und lässt sich in ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital konvertieren.

Um die Kapitalumwandlungen zwischen den verschiedenen Formen und das Prinzip der Kapitalerhaltung zu verstehen, darf ein Verständnis von Kapital nicht auf eine ökonomische Ebene reduziert werden. Genauso wenig dürfe die Komplexität der sozialen Austauschbeziehungen auf Kommunikationsphänomene reduziert werden und die Kraft der Ökonomie ignorieren. Aus der Zugehörigkeit (zu einer Familie, zu einem Verein, zu einer Nation) als Sozialkapital ergeben sich ganz reale und unmittelbare Profite, die nicht nur ökonomischer, sondern auch symbolischer Natur sind und die Grundlage für die Solidarität unter den Mitgliedern einer Gruppe liefern: „Die Profite, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ergeben, sind zugleich Grundlage für die Solidarität, die diese Profite ermöglicht“ (Bourdieu 1983, S.192).

Mit Verweis auf die Ausführungen von Breton verweist Bourdieu (ebd.) darauf, dass nationale Emanzipationsbewegungen und nationalistische Ideologien nicht erklärt werden können, indem nur die streng materiellen Profite in Betracht gezogen werden und nur die antizipierten Profite aus der Umverteilung eines Teils des Reichtums (Nationalisierung) und aus der Eroberung von gutbezahlten Arbeitsplätzen berücksichtigt werden. „Diese (diskontierten) Profite rein ökonomischer Natur würden nur den Nationalismus der privilegierten Klassen erklären“ (ebd.). Die Profite, die sich aus der Tatsache der Zugehörigkeit ergeben, sind aber umso größer, „je weiter unten man sich in der sozialen Hierarchie befindet („arme Weiße“) oder – genauer – je mehr man von wirtschaftlichem und sozialem Niedergang bedroht ist“ (ebd.).

In der Tradition von Bourdieu reihen sich aus dem deutschsprachigen Raum viele Studien ein (vgl. etwa Juhasz/Mey 2003a, 2003b, Badawia 2003, Seukwa 2006), so auch die Untersuchungen von Scherschel (2006, 2009). Die Ressourcenfunktion des Rassismus vertort Scherschel (2009) in der Selbstvergewisserung des Eigenen. Anhand von Gruppendiskussionen mit Personen aus dem Arbeiter- und akademischen Milieu versucht sie, die Flexibilität des Rassismus zu veranschaulichen und seine Funktion als Ressource zu verdeutlichen. Sie zeigt auf, dass soziale Milieus vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelten und Wissensbestände kommunizieren, wodurch sich rassistische Konstruktionen erheblich unterschiedlich präsentieren können, wobei Ansprüche auf Egalität rassistische Konstruktionen nicht zwingend ausschließen, sondern sich mit diesen verknüpfen können. Die eigenen Selbstverständnisse werden dabei „in den Beschreibungen des ethnisch Anderen kommuniziert und auch konsolidiert“ (Scherschel 2009, S.134). Selbst wenn sich Personen der eigenen rassistischen Zuschreibungen bewusst sind, wird die Wirksamkeit der rassistischen Zuschreibungen dadurch nicht gemindert:

„[M]an kann ethnisch Andere negativ wahrnehmen, ihre Sichtbarkeit mit Bildungsferne, Gewalt und Aggression koppeln und zugleich im Nachdenken darüber, sich im Klaren darüber sein, dass jene Zuschreibungen nicht auf authentischen Erfahrungen beruhen, sondern das Produkt gesellschaftlicher Diskurse sind“ (ebd., S.135).

Die Verknüpfung von diesem reflexiven Anspruch und rassistischer Konstruktion markiert nicht nur eine „Vereinbarkeitsleistung zwischen aufklärerischem Denken und rassistischer Abwehr“ (ebd.), sondern bildet auch eine wichtige Hürde für eine rassismuskritische Pädagogik: Einem „intellektuellen Zugriff [gelingt es] nicht oder nur nach einer Zeit, die emotionalen Empfindungen und die Routinen zu beeinflussen“ (ebd., S.134).

#### *Cultural Studies:*

Bei den Cultural Studies handelt es sich um ein fächerübergreifendes Forschungsparadigma der Sozial- und Geisteswissenschaften, das verschiedene Disziplinen, wie z.B. Kulturanthropologie, Soziologie, Literatur, Kommunikationswissenschaft, Filmtheorie, vereint und seinen Blick auf die Beziehungen zwischen Gesellschaft, Ökonomie und Kultur richtet. Ausgangspunkt und Gegenstand der Cultural Studies ist die enge Verbindung von Subjektivität und Macht, wobei eine monolithische Konzeption von Macht und Herrschaft vermieden und stattdessen das Verhältnis von Macht und Widerstand hervorgehoben wird. Untersucht werden einzelne kulturelle Erscheinungen im Hinblick auf ihren Zusammenhang mit sozialstrukturellen Merkmalen, wie zum Beispiel ‚Rasse‘, Klasse, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc.

Charakteristisch für die Forschungsfragen der Cultural Studies ist die Fokussierung auf soziale Alltagspraktiken, die Kulturen schaffen und soziale Wirklichkeiten hervorrufen (z.B. Neukolonialismus in Bezug auf Afrika oder Lateinamerika). Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen die Fragen nach der Politik des Kulturellen und nach der Kultur des Politischen, also Fragen nach Repräsentationspraktiken (Kultur, Ideologie, Sprache, das Symbolische) und nach kontextuell unterschiedlichen Prozessen der Bedeutungsproduktion. Indem sie soziale Ungleichheiten und gesellschaftliche Auseinandersetzungen in den Mittelpunkt stellen und sich somit der Analyse und Kritik kultureller Praxen widmen, präsentieren sich Cultural Studies als eine ‚sich einmischende Forschung‘ und verkörpern eine engagierte Form der Gesellschaftsanalyse (vgl. etwa Grossberg 1999, Hall 2000, Winer 2005, Mecheril 2006b, Mecheril/Witsch 2006).

Kulturelle Praktiken werden immer, eingewoben in eine bestimmte Zeit und eingebettet an einem bestimmten Ort, im Kontext der historisch spezifischen und sozial strukturierten Zusammenhänge betrachtet. Somit werden Vorstellungen von Identität und Kultur als relativ stabile und kohärente Größen als Trugbild entlarvt (vgl. Kalpaka 2006). Macht und Ausbeutung stehen in einer komplexen Beziehung zueinander.

„Das Subjekt, das in den [Cultural Studies] zum empirischen und theoretischen Thema wird, ist somit ein von Machtprozessen nicht nur durchzogenes und gezeichnetes Subjekt, sondern eines, das gar nicht anders als in sozialen, politischen und gesellschaftlichen Kräftefeldern nahegelegtes und hervorgebrachtes Phänomen zu verstehen ist“ (Mecheril/Witsch 2006, vgl. auch Mecheril 2006b).

Einer der prominenten Vertreter der Cultural Studies ist Stuart Hall. Das Entscheidende in Halls Beitrag liegt im Aufzeigen der Notwendigkeit der Neubesetzung der Begriffe der Ethnizität und der (kulturellen) Identität, um den Kampf für umfassende individuelle und gesellschaftliche Emanzipation führen zu können. Ein solcher Kampf zwingt jede\_n Akteur\_in dazu, sich zu positionieren, einen Standpunkt zu beziehen, den Ort zu bestimmen, von dem aus sie oder er spricht. Bei diesem Akt des Positionierens bleiben die Herkunft, die Ethnizität, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die sprachlichen und kulturellen Codes, über die das Subjekt verfügt, unverzichtbare Ressourcen. Kulturelle Identität kann aber in diesem Kontext nicht als Bewahrung eines Wesens oder seiner ursprünglichen Essenz betrachtet werden. Identität ist vielmehr fließend. An Stelle eines Subjekts, das unbeschränkt gestaltungs- und artikulationsmächtig konzipiert wird, steht bei Stuart Hall und in den Cultural Studies ein vielheitsfähiges und widersprüchliches Subjekt im Vordergrund, das in seiner Individualität vor allem durch Nicht-Kohärenz, also von Übergängen geprägt ist (vgl. Hall 1994). Das ist ein radikaler Bruch mit einem Subjekt, das im Innersten jedes Individuums ein einmaliges und kohärentes Wesen voraussetzt. An dessen Stelle tritt die Vorstellung von einem Subjekt als Resultat von Interaktionen, das sich in einem unaufhörlichen Werdungsprozess befindet und sich ständig neu hervorbringt. Dennoch werden Identität und Kultur in den Cultural Studies nicht zur Gänze dekonstruiert. Für Hall bleibt Ethnizität ein unverzichtbarer Teil für die Betrachtung der neuen Politik der Repräsentation, da ohne sie eine Positionierung in den und gegen die herrschenden Repräsentationsregimes nicht denkbar ist. „So beginnen die Menschen der Randbereiche zu sprechen. Die Randbereiche beginnen zu kämpfen, das Lokale tritt in die Repräsentation ein“ (Hall 1994, S.78).

Der Begriff der Repräsentation ist ein Schlüsselbegriff in der Tradition der Cultural Studies, der auf die Imagination bzw. auf die gedankliche Vergegenwärtigung von nicht unmittelbar Gegebenem verweist, das durch die Subjekte ständig neu kommunikativ verhandelt wird. Als Repräsentationsregime bezeichnet Hall (2008) das gesamte Repertoire an Bildern und visuellen Vorstellungen, welches in einem beliebigen historischen Moment hinzugezogen wird, um „Differenz“ darzustellen (S.115). Das Wissen im Repräsentationsregime ist internalisiert und nicht äußerlich. Hall betrachtet es als innere Enteignung der kulturellen Identität, welche die Subjekte „verkrüppelt und verunstaltet“ (S.30). „Dieser ‚Blick‘ von dem Ort des Anderen aus fixiert uns nicht nur durch seine Gewalt, Feindseligkeit und Aggressivität, sondern auch durch die Ambivalenz seines Begehrens“ (ebd., S.38).

Erklärungsansätze, die auf einer strukturalistischen Ebene argumentieren, werden selten mit einer Kritik von außen konfrontiert. Das liegt nicht zuletzt daran, dass sie eine relativ junge Strömung darstellen. Einer der wenigen Kritikpunkte richtet sich im Allgemeinen gegen die dekonstruktivistische Argumentationslinie der strukturalistischen Ansätze. Es wird dabei darauf verwiesen, dass es zwar richtig sei, dass die Mobilisierung von Ethnizität die Gefahr der Essentialisierung und der homogenen Identitäten in sich birgt, dass jedoch die völlige Infragestellung von gesellschaftlichen Strukturkategorien auch die Leidensgeschichten und die Anliegen der s.g. ‚Schicksalsgemeinschaften‘ ausblendet. Mit der Destabilisierung von Klassifikationseinheiten werden auch die Rahmen für Forderung nach gesellschaftlicher Veränderung entzogen (vgl. etwa Spivak 1988, Purkarth 2007, Wollrad 2010, Prengel 2011). Die Verwendung von Differenzkategorien birgt durchaus die Gefahr der Etikettierung und Stabilisierung von Vorurteilen. Ohne die Benennung der Differenzlinien wäre es jedoch nicht möglich, Benachteiligungen zu identifizieren oder Gegenmaßnahmen anzuleiten.

Gegen strukturalistische Ansätze spricht, dass sie oft sehr universal argumentieren und dadurch Bilder der Allgegenwärtigkeit erzeugen (vgl. Guillaumin 1998). Rassismus von jeglichen persönlichen Einstellungen und Handlungen abzuheben und ihn ausschließlich in einem konstitutiven Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu stellen, bietet über die Erkenntnisebene hinaus jedoch kaum Handlungsoptionen. Scherr (2009) plädiert daher dafür, dass bei der Analyse von Diskriminierungen neben ungleichheitstheoretischen bzw. macht- und herrschaftssoziologischen auch identitätstheoretische und sozialpsychologische Aspekte berücksichtigt werden sollten. Rassismus wird durch Herrschaftsverhältnisse konstituiert und konstituiert Herrschaftsverhältnisse, ist jedoch nicht allgegenwärtig. Er kann sich als geschlossenes Ideensystem oder als lose Koppelung von Zuschreibungen in verschiedenen Formen darstellen, tritt aber nicht zwingend in jeder politischen Doktrin oder wissenschaftlichen Lehre auf. Rassismus ist mächtig, aber nicht allmächtig.

Folgendes Zitat soll zur Veranschaulichung dieser Argumentation dienen. Darin schreibt Scherschel (2009):

„Rassistische Klassifikationen sind an gesamtgesellschaftliche Hierarchien und Wertsysteme geknüpft, sie existieren nicht als Einzelurteile oder pathologische Wahrnehmung. Sie können nicht losgelöst von sozialen Verteilungskämpfen und vom Verhältnis nationalstaatlich verfasster Gesellschaften zu ihren ethnischen Minderheiten analysiert werden“ (Scherschel 2009, S.125).

Dagegen ist einzuwenden, dass sie auch nicht losgelöst von den Menschen betrachtet werden können, die die sozialen Verteilungskämpfe führen. Vorhandene Wertsysteme und gesellschaftliche Hierarchien prägen ihre Subjekte, können aber gleichzeitig nur durch Subjekte getragen und gestaltet werden. Dieser Moment scheint nur in der Tradition der Cultural Studies ausreichend Berücksichtigung zu finden. Das geschieht nicht, weil die Cultural Studies von einem anderen Phänomen- oder Subjektverständnis ausgehen als die restlichen ungleichheitstheoretischen Ansätze, sondern deshalb, weil sie den Fokus ihres Forschungsinteresses stärker auf die handelnden Subjekte legen, ohne dabei die gesellschaftlichen Verhältnisse aus den Augen zu verlieren (vgl. etwa Hall 1994). Aus dieser spezifischen Berücksichtigung von Subjektivität und Macht ergibt sich „die grundlegende pädagogische und erziehungswissenschaftliche Relevanz der [Cultural Studies]“ (vgl. Mecheril/Witsch, 2006, S.14).

Da auch mein Forschungsinteresse den handelnden Subjekten gewidmet ist, erscheint mir eine theoretische Anknüpfung an die Tradition der Cultural Studies sinnvoll. Ich versuche mich dem Thema anzunähern, indem ich Rassismus weder als ein ausschließlich persönliches Charakteristikum noch als eine Universalie betrachte. Rassismus kann nicht als reines individuelles Phänomen gesehen werden. Er wird durch Überlieferungen getragen und entfaltet sich nur in einem sozialen Gefüge, ist somit ein soziales Phänomen. In dieser Definition wird Rassismus von Einzelnen getragen und gestaltet, die einzelnen Subjekte dürfen daher nicht aus dem Blickfeld verloren werden. Zudem erscheint mir für die Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit rassistischer Deklassierung aus einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Perspektive die gleichzeitige Berücksichtigung von Mikro- und Makroprozessen unumgänglich (vgl. Kap.4.1). Wenn ich nach der Handhabung in Bezug auf Rassismus frage, dann interessiere ich mich nicht nur dafür, wie die gesellschaftlichen Strukturen sich in den Subjekten einschreiben, sondern auch dafür, wie die Subjekte die gesellschaftlichen Strukturen mitgestalten. Die Frage richtet sich auf einen spezifischen reflexiven Moment menschlichen In-der-Welt-Seins.

Der Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus oder allgemein der Umgang der Subjekte mit gesellschaftlichen Strukturen ist im Sinne der Cultural Studies ein Prozess der kulturellen Welterschließung. Diese kulturelle Welterschließung ist geprägt durch die Verstrickung der Subjekte, hat aber zugleich ein grundsätzlich kreatives, reflexives und widerständiges Potenzial. Dieses Potenzial lässt sich durchaus als Bildungsmöglichkeit verstehen, als Bildungsprozess untersuchen und als Anlass nehmen, darüber nachzudenken, aufgrund welcher Ermöglichungsbedingungen das grundsätzlich kreative, reflexive und widerständige Potenzial der kulturellen Welterschließung sich aktualisieren lässt (vgl. Mecheril/Witsch, 2006, S.14).

### 4.3 Migrationspädagogik

Dadurch, dass sich mein Blick auf bildungstheoretische und rassismustheoretische Aspekte richtet, reiht sich diese Arbeit in die Tradition der Migrationspädagogik ein. ‚Migrationspädagogik‘ ist eine Forschungsperspektive aus dem deutschsprachigen Raum. Ihr Fokus liegt auf den Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf der Macht der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ sowie auf den Bildungsprozessen, die in diesen machtvollen Ordnungen ermöglicht und verhindert werden (vgl. Mecheril 2003, Mecheril 2004, Mecheril 2005a). Die Migrationspädagogik setzt die Ansätze der Cultural Studies und der Standorttheorie fort. Positionierungen und Identifizierungen der Migrationsanderen und der Nicht-Anderen werden in dieser wissenschaftlichen Tradition in einem komplexen Spannungsfeld politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene in Betracht gezogen. Die Migrationspädagogik interessiert sich sowohl für die Beschreibung und Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung als auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten zur Verflüssigung der institutionellen und diskursiven Ordnungen. Diese zwei Aspekte spiegeln sich auch in der Betrachtung der Bildungsinstitutionen und des pädagogischen Diskurses wider: Das Bildungssystem und das pädagogische Handeln kommen in Betracht bei der Untersuchung ihres Beitrages zur Reproduktion von Zugehörigkeitsordnungen sowie als wesentliche Möglichkeit, die konstitutiven Praxen der Unterscheidung zu reflektieren, über Alternati-

ven nachzudenken und Verschiebungen in Gang zu setzen. Die zentrale Aufgabe der Migrationspädagogik besteht somit in der Erläuterung der Frage, wie Migrationsandere erzeugt werden und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten und wie sie verändert werden können.

Meine theoretische Positionierung erfolgt nicht ohne Bedenken. Während eine internationale Diskussion um grundlegende Fragen der Migrationspädagogik oder um Fragen kritischer Theorie und Praxis fehlt, driften die Migrationsforschung und die Migrationsbewegungen immer weiter auseinander. Die akademisch gewordene migrationspädagogische Wissensproduktion professionalisiert sich in einem Wissenschaftsbetrieb, der nichts an Dominanz und Herrschaftsförmigkeit verloren hat. Auch mir gelingt es keineswegs, dieser zu entkommen.

## 4.4 Begriffsklärungen

In diesem Abschnitt möchte ich die Begriffe ‚Migrationsandere‘, ‚Rassismus‘, ‚Rassismuserfahrungen‘ und ‚Umgang mit Rassismus‘ als zentrale Kategorien dieser Arbeit und Hauptgegenstand meiner Untersuchung näher ausführen. Es wird damit nicht nur einem methodologischen Prinzip formal Genüge getan, eine ausführliche Begriffsbestimmung auf Grund des vielschichtigen Charakters jedes einzelnen dieser Begriffe ist vielmehr unabdingbar.

### 4.4.1 Migrationsandere

Während der Begriff ‚Migration‘ als Bezeichnung für eine nicht nur kurzfristige Wanderung von Menschen oder Bevölkerungsgruppen relativ eindeutig erscheint, gestaltet sich die Definition der Begriffe ‚Migrantin‘ oder ‚Migrant‘ nicht so leicht. Als Migrant\_innen werden *nicht nur* und *nicht alle* Menschen bezeichnet, die einzeln oder in Gruppen ihre bisherigen Wohnorte verlassen, um sich für immer oder für eine längere Zeit an einem anderen Ort niederzulassen.

Wenn in Österreich von Migrant\_innen gesprochen wird oder wenn sich die Forschung für Migrant\_innen interessiert, bleiben viele Menschen nicht berücksichtigt, die entsprechend des Migrationsbegriffes ‚Wanderungserfahrungen‘ haben. So denken wir beispielsweise nicht an Menschen, die eine binäre Migration innerhalb des österreichischen Staatsgebietes hinter sich haben, und meist auch nicht an Menschen, die aus Deutschland<sup>24</sup> oder aus Südtirol stammen. Wir assoziieren damit auch nicht ‚Österreicher\_innen‘, die ins Ausland ausgewandert sind oder im Ausland arbeiten oder wieder von dort zurückgekehrt sind; und ebenso wenig reiche ‚Ausländer\_innen‘, die sich zum Wohnen oder Arbeiten in Österreich niedergelassen haben.

Zugleich wird von Migrant\_innen gesprochen oder Proband\_innen werden als solche bezeichnet, auch wenn die betroffenen Menschen entsprechend dem Migrationsbegriff keinerlei ‚Wanderungserfahrungen‘ haben; also, sie nie ein- oder ausgewandert sind. Nichtsdestotrotz werden sie als ‚Migrant\_innen‘, ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘, ‚Menschen mit Migrationsgeschichte‘ oder als ‚Menschen mit Migrationserfahrung‘ bezeichnet und somit als keine ‚echten Österreicher\_innen‘ *erkannt*. Staatsbürgerschaft und Geburts-

<sup>24</sup> Die meisten „Zuzüge aus dem Ausland“ in den letzten 10 Jahren erfolgten aus Deutschland (vgl. STATISTIK AUSTRIA, Wanderungsstatistik 2015).



ort der Eltern, Großeltern und Urgroßeltern, die Familiensprache, die Erstsprache der Eltern und andere Kriterien dienen dabei zur Identifikation<sup>25</sup>. Zur Feststellung der Echtheit der österreichischen Herkunft wird im Alltag, abseits von administrativen Erhebungen, auch auf andere Kriterien, wie z.B. körperliche Merkmale, Bekleidung, fremd klingende Namen zurückgegriffen.

Die gleichzeitige Schärfe und Unschärfe in der spezifischen Unterscheidung zwischen Migrant\_innen und Nicht-Migrant\_innen macht deutlich, warum in Zusammenhang mit Migration Rassismusfragen schlagend werden. Die Bezeichnung ‚Migrant\_in‘ bezieht sich nicht zwingend auf eine Wanderungserfahrung, geographische Herkunft oder ausländische Staatsbürgerschaft. Vielmehr werden als Migrant\_innen bestimmte „natio-ethno-kulturelle Andere“ (vgl. Mecheril 2004) *markiert*. Mit der Markierung gehen verschiedene Festschreibungen und Pauschalisierungen sowie die Konstituierung der Nicht-Migrant\_innen einher (ebd.). Diese Hervorhebung kann deshalb als ein wesentlicher Mechanismus einer rassismusrelevanten Zugehörigkeitsordnung betrachtet werden, welche die Subjekte der Migrationsgesellschaft nach Wir und Nicht-Wir unterteilt und ihnen in der Folge in unterschiedlichem Ausmaß Rechte und Zugänge zu Ressourcen einräumt.

Castro Varela (2007) verweist darauf, dass selbst bei Migrant\_innen der Nachfolgegenerationen von Migrationserfahrungen gesprochen werden kann, denn diese beschränken sich nicht nur auf das tatsächliche grenzüberschreitende Wandern, sondern beschreiben die spezifischen Erfahrungswelten von Menschen, die von der Mehrheitsbevölkerung als Fremde wahrgenommen werden, selbst wenn sie hier geboren sind und die hiesige Staatsbürgerschaft innehaben: „Migrantinnen der zweiten und dritten Generation sind Migrantinnen, insoweit sie als Nichtdeutsche imaginiert und festgelegt werden“ (Castro Varela 2007, S.14).

Als Migrant\_innen werden aber bei statistischen Erhebungen nicht nur die bestimmten natio-ethno-kulturellen Anderen bezeichnet, sondern auch Menschen mit Wanderungserfahrungen oder ausländischer Staatsbürgerschaft und ihre Kinder, selbst wenn diese in der Öffentlichkeit nicht als Fremde wahrgenommen werden. Wenn sich diese z.B. für länger als drei Monate in Österreich niederlassen, werden im Ausland geborene Kinder von in Südtirol (heutiges Italien) geborenen Eltern oder im Ausland geborene Kinder von aus Österreich ausgewanderten Eltern von Statistik Austria als „Menschen mit Migrationshintergrund, erster Generation“ gezählt, selbst wenn sie seit Generationen die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen (STATISTIK AUSTRIA, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). Diese Beispiele machen deutlich, dass sich in der Bezeichnung ‚Migrant\_in‘ mindestens drei verschiedene Bedeutungen vermischen:

- Hinweis auf spezifische grenzüberschreitende Wanderungserfahrungen, auch seitens der Eltern und Großeltern;

<sup>25</sup> So etwa ziehen Riesenfelder, Schelepa und Wetzel (2011) bei Personen, deren Eltern in unterschiedlichen Ländern geboren wurden, das Geburtsland der Mutter hinzu, um die Zuordnung der Untersuchungspersonen nach Herkunftsgruppen vorzunehmen. Die eigentliche Staatsbürgerschaft der Proband\_innen spielt keine Rolle für die Bestimmung der Herkunftsgruppe. Statistik Austria unterscheidet seit dem Jahr 2008 nicht nur zwischen österreichischen und ausländischen Staatsangehörigen, sondern führt auch Aufzeichnungen über die sogenannten „Personen mit Migrationshintergrund“. Als solche werden zurzeit Menschen gezählt, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, „wobei Angehörige der Ersten Generation selbst im Ausland geboren wurden und Personen der Zweiten Generation in Österreich zur Welt gekommen sind“ (STATISTIK AUSTRIA, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2015).

- rassistische Hervorhebung sowie
- Verweis auf die rassistische Hervorhebung und die damit einhergehenden Ausgrenzungserfahrungen.

Durch die Vermischung dieser verschiedenen Bedeutungen wird der Begriff unpräzise. Ich spreche von Migrant\_innen oder von Menschen mit Migrationshintergrund dann, wenn ich auf die Wanderungserfahrungen der Subjekte verweisen möchte oder wenn ich mich auf Studien beziehe, die mit den jeweiligen Begriffen operieren (vgl. Kap.5).

In Bezug auf die Ausgrenzungserfahrungen der Subjekte, welche einen zentralen Punkt dieser Arbeit darstellen, greife ich auf den von Mecheril (2004, S.24) geprägten Begriff der „Migrationsanderen“ zurück. Er erscheint mir viel präziser als der Verweis auf eine dem Anschein nach über Generationen hinweg erb- und vererbte ‚Migrationserfahrung‘. Mit der Bezeichnung der Migrationsanderen verweist Mecheril auf die rassistische Hervorhebung bestimmter natio-ethno-kultureller Anderer und betont, dass es Migrationsandere nicht an sich gibt, sondern dass sie nur in Relation zu „Nicht-Migrationsanderen“ diskursiv erzeugt werden (ebd.). Da die Bezeichnung ‚Migrationsandere‘ nicht auf die Andersartigkeit, sondern auf die rassistische Markierung verweist, erscheint sie mir für diese Arbeit passend. Vor dem Hintergrund der Fragestellung wird eine Benennung benötigt, nicht um auf bestimmte Menschen zu zeigen oder sie zu klassifizieren, sondern um auf die rassistische Hervorhebung hinzuweisen. Ich finde, der Begriff der Migrationsanderen eignet sich gut dazu, die kollektive Erfahrung von Ausgrenzung und Deklassierung hervorzuheben, ohne auf die rassialisierenden Zuschreibungen, die diese Erfahrungen erst hervorbringen, zurückgreifen zu müssen. Nicht reale Andere, Zu-Anderen-Gemachte sind die Untersuchungspersonen in dieser Arbeit. Das ist keine eindeutige, fixierbare Untersuchungsgruppe, die im Sinne der positivistischen Forschung konkretisiert werden kann.

An dieser Stelle muss allerdings betont werden, dass, auch wenn die Bezeichnung ‚Migrationsandere‘ die rassialisierenden Zuschreibungen zu entlarven und zu destabilisieren versucht, diese es nicht vermag, der natio-ethno-kulturellen Differenzierung zu entkommen. Auch sie greift auf die dominanten Differenzkategorien zurück und trägt sie somit weiter. Darin wird sichtbar, dass jede Benennung unausweichlich mit Etikettierungen einhergeht. Wie aber oben (siehe Kap.4.2.2) bereits ausgeführt, lässt sich auf die Benennung von Differenzlinien nicht verzichten, da diese unumgänglich ist, um Benachteiligungen zu erheben und Gegenmaßnahmen anzustreben.

#### 4.4.2 Rassismus

Um die Frage ‚Was ist Rassismus?‘ zu beantworten, wird entlang verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und Erklärungsansätze mit Verweis auf nationale, ethnische und/oder kulturelle Unterschiede oder Konstruktionen auf unterschiedliche Kategorien zurückgegriffen (vgl. auch Kap.4.2): Aggression, manifeste und latente Gewalt, Einstellung, Haltung, Weltanschauung, soziale Ordnung, Ideologie (vgl. etwa Hall 1994), Diskurs (vgl. etwa Reisigl/Wodak 2001), Deutungs- und Unterscheidungspraxis (vgl. etwa Mecheril/Scherschel 2009), Instrument zur Wahrnehmung und Erfassung der Welt (vgl. etwa Guillaumin 1998), Bedeutungsbündel (vgl. etwa Guillaumin 1998), Interpretationsweise der sozialen Welt (vgl. etwa Balibar 1998), Wahrnehmung, Vorurteil, Denkfehler, Zuschreibung, Wertung, Markierung, Ausgrenzungspraxis, Produktionsweise der eigenen Gemeinschaft (vgl. etwa Balibar 1998), Gliederung des Sozialen, Ausbeutung etc. Die

Grenze zwischen manchen dieser Bezeichnungen ist nicht immer eindeutig und oft fließend, während andere grundsätzlich verschiedene Zugänge darstellen. Die größten Bruchlinien ergeben sich, wenn Ideologie und Praxis, Individuen und Gesellschaft, das Eigene und das Andere als Gegensatzpaare konzipiert werden und Rassismus mit dem Blick auf nur einen der Pole beschrieben wird.

Auf der Suche nach einer konsistenten Definition von Rassismus versuchen manche Autor\_innen jedoch, nicht Gegensatzpaare zu akquirieren, sondern auf die dialektischen Beziehungen bzw. auf die Gleichzeitigkeit und die Wechselwirkung potentieller Gegensatzpaare aufmerksam zu machen. So etwa definieren Amesberger und Halbmayer (2008) (in Anlehnung an Reisigl/Wodak (2001), Rommelspacher (1995), Terkessidis (1998), Weiß (2001)) Rassismus als:

„[...] eine hierarchische Gliederung der sozialen Welt, die durch Rassisierung, Ausgrenzungspraktiken und differenzierende Macht (Definitions-macht) bestimmt ist. Rassistische Ideologie äußert sich nicht nur in explizit rassistischen *Diskursen* und gewalttätigen *Delegitimierungspraktiken*, sondern auch in gesellschaftlichen *Strukturen* und Institutionen. Rassismus ist damit sowohl *Ideologie* als auch *diskriminierende soziale Praxis*“ (S.1, Hervorh. M.I.).

Für Essed (1992) ist Rassismus

„[...] eine *Ideologie*, eine *Struktur* und ein *Prozess*, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener *biologischer* oder *kultureller* Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden“ (S.375, Hervorh. M.I.).

Aus einer migrationspädagogischen Perspektive wird Rassismus als eine „Logik des gesellschaftlichen Zusammenhangs“ (Mecheril 2006a, S.467) verstanden.

„Rassismus ist eine symbolische Ordnung, die das Miteinander der Menschen regelt. Rassismus ist ein *System der Unterscheidung* und ein *System der Ungleichheit*. Rassismus ist ein Ausdruck, der einen komplexen Zusammenhang sehr unterschiedlicher Phänomene der *bewussten* und *unbewussten*, *individuellen* und *institutionalisierten*, *gewalttätigen* und *symbolischen* Erzeugung und Privilegierung des Eigenen und Erzeugung und Deprivilegierung des Anderen leistet“ (Mecheril 2006a, S.467, Hervorh. M.I.).

Indem er Deutungen erzeugt und liefert, um gesellschaftliches Geschehen zu verstehen, kann Rassismus als ein *Prozess der Wissensbildung* verstanden werden (vgl. etwa Freire 1973, Mecheril 2005a, Mecheril/Scherschel 2009, Mecheril et al. 2011).

„Bei diesem Wissen handelt es sich keineswegs um vereinzelte, falsche Urteile von Individuen, sondern um ein historisch zweifellos veränderliches, aber mittlerweile zum Teil über Jahrhunderte persistentes Wissen, das einen kollektiven Charakter hat, wenn es auch – unter der Maßgabe, dass es als Vorurteil oder als Rassismus identifiziert wird – in der Gesellschaft derweil als illegitim gilt“ (Terkessidis 2003, S.71).

In Anlehnung an Theoretiker\_innen und Forscher\_innen, die Rassismus aus einer sozialkonstruktivistischen und rassismuskritischen Perspektive betrachten (vgl. etwa Mecheril 2005a, Scharathow et al. 2009, Mecheril/Melter 2009), definiere ich Rassismus als ein Ordnungsprinzip des gesellschaftlichen Zusammenhangs, welches aus der Wechselwirkung zwischen natio-ethno-kultureller Unterscheidung und Ungleichheit herrührt und das Miteinander der Menschen regelt, indem er Privilegierung und Deklassierung ermöglicht

und sichert. Rassismus ist für mich somit ein Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit<sup>26</sup>, mittels dessen die Einteilung der Menschheit auf der Basis des Abstammungsgedankens und anhand von tatsächlichen oder fiktiven körperlichen oder kulturellen Unterschieden in Gruppen erfolgt. Diesen Gruppen werden allgemeine Charaktereigenschaften zugeordnet, welche als nicht oder nur schwer veränderlich angesehen werden und einer expliziten oder impliziten Wertung unterliegen, die wiederum zum Vorteil der hegemonialen Gruppen ausfällt, sodass sie die Durchsetzung ihrer Interessen unterstützt und die Ausübung ihrer Herrschaft rechtfertigt. Auf allen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit greifen dabei kollektives Wissen, Diskurse und Praktiken ineinander und bedienen sich gegenseitig. Durch ein Bündel ökonomischer, politischer und ideologischer Praktiken werden soziale Gruppen in Beziehung zueinander und hinsichtlich gesellschaftlicher Strukturen positioniert und fixiert. Diese Platzierungen schreiben sich wiederum in sozialen Praktiken fest und legitimieren sich schließlich. Dadurch wird die Hegemonie der dominanten Gruppe über eine Reihe von untergeordneten Gruppen gesichert.

Somit ist Rassismus kein desintegrierendes Phänomen, sondern für die gesellschaftliche Integration durchaus funktional (vgl. auch Cohen 1998, S.322). Rassismus stellt einen pseudo-objektiven Bezug zu Machtverhältnissen her. Indem er diese erklärt und rechtfertigt, dient er als „Legitimationslegende“ (Rommelspacher 2009) für Ausbeutungsstrukturen.

Ich betrachte Rassismus als nur eines von mehreren hierarchischen Ordnungsprinzipien, die in unserer Zeit über Höher- und Minderwertigkeit bestimmen. Gleichzeitig mit Sexismus, Klassismus, Heteronormativität und einer Reihe weiterer Ungleichheitsdimensionen (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, S.220) sind alle Menschen darin verfangen und verstrickt.

Begrifflich verwende ich ‚Rassismus‘ als Oberbezeichnung für an Rassialisierungsprozesse anschließende Diskriminierungspraktiken, die sich an unterschiedliche Gruppen wenden können – z.B. gegen Jüdinnen und Juden (Antisemitismus), Roma und Sinti (Antiziganismus), Musliminnen und Muslime (Antiislamismus), Personen anderer sprachlicher (Linguizismus) oder kultureller (Kulturalismus) Zugehörigkeiten sowie gegen Personen, welche als ‚schwarz‘, ‚asiatisch‘ oder ‚ausländisch‘ definiert werden. Unterschiedliche geschichtliche Kontexte rufen verschiedene Rassismusformen hervor, die sich hinsichtlich Entstehungsbedingungen, Erscheinungsformen und Funktionen der Ausgrenzung unterscheiden (vgl. etwa Miles 1991). Um über Rassismus zu sprechen, ist es für mich erheblich, dass mittels Gruppenkonstruktionen aufgrund eines Abstammungsgedankens tatsächliche oder fiktive Differenzen konstruiert, essentialisiert, naturalisiert und hierarchisch gegliedert sowie ökonomische, politische und kulturelle Dominanzverhältnisse legitimiert werden.

Zur differenzierten Verwendung des Begriffs ‚Rassismus‘ erscheinen mir die folgenden Punkte wesentlich:

- Konstruktion – die Konzeption und die Behauptung von natio-ethno-kulturellen Unterschieden;
- Differenzierung – die natio-ethno-kulturelle Zuordnung bzw. die Einteilung der Menschheit in Gruppen entsprechend der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen;

---

<sup>26</sup> Nach Anja Weiß (2001) handelt es sich um eine „symbolisch reproduzierte [...] Dimension sozialer Ungleichheit“ (S.53).

- Kollektivierung (Unterstellung und Konstruktion von Gemeinschaft) – die Behauptung einer Abstammungs- oder Herkunftsgemeinschaft;
- Essentialisierung – die Verknüpfung der natio-ethno-kulturellen Zuordnungen mit körperlichen und/oder kulturellen Merkmalen;
- Naturalisierung – die Annahme von Vererbbarkeit und Stabilität der zugeschriebenen Eigenschaften und Wesensmerkmale;
- Hierarchisierung – die explizite oder implizite Schlechtbewertung (Entwertung, Deklassierung) der nicht-definitionsmächtigen Gruppen bei gleichzeitiger Aufwertung der definitionsmächtigen Gruppen, bei der sich die Position sozialer Gruppen und Einzelner in einer sich so erst etablierenden sozialen Ordnung verfestigt (Aus der Minderwertigkeit der ‚Anderen‘ begründet sich auf diese Weise die Höherwertigkeit der Eigengruppe);
- Privilegierung – die Sicherung eines bevorzugten Zugangs zu materiellen und symbolischen Ressourcen der dominanten Gruppen bei gleichzeitigem Ausschluss der deklassierten Gruppen bei der Verteilung von Ressourcen.

Diese Momente erfolgen nicht unabhängig, sondern greifen ineinander. Sie gehen mit der Rassialisierung von Menschengruppen einher und *ermächtigen* in der Folge die sogenannten überlegenen ‚Rassen‘ die anderen zu benennen, zu befehligen, auszubeuten und unter Umständen sogar zu vernichten.

Rassismus äußert sich also nicht nur in ökonomischer Ausbeutung oder physischem Zwang, sondern auch in der Macht, jemanden oder etwas auf eine bestimmte Art und Weise zu imaginieren (vgl. etwa Mecheril 2005a, Broden/Mecheril 2007, Hall 2008).

In Anlehnung an Eske Wollrad (2010) verstehe ich unter Rassismus eine strukturelle Gewaltform, „die auf alle Subjekte innerhalb einer rassistischen Gesellschaft wirkt“ (S.142). Die rassistische Ordnung funktioniert dabei nicht nur als eine von außen kommende (‚äußerliche‘) Ausgrenzung oder Ausbeutung, sondern gestaltet die Selbstverständnisse der Subjekte mit (vgl. etwa Hall 2008, Mecheril 2004, Mecheril 2005a). Auch wenn ‚Rassen‘ keine biologische Realität darstellen, so hat das Rassenkonzept dennoch nachhaltig soziale, ökonomische, politische und psychologische Fakten geschaffen und strukturiert unsere Wahrnehmung der Welt. Hall beschreibt dies als Paradox:

„‚Rasse‘ existiert nicht, aber Rassismus kann in sozialen Praxen produziert werden“ (Hall 1989a, S.913, vgl. auch Arndt 2009).

Dieser Rassismusdefinition liegt ein ganz spezifischer Wissensbegriff<sup>27</sup> zugrunde, der sich aus der Tradition der Standpunkt-Theorie (vgl. Kap.3) und des Sozialkonstruktivismus (vgl. Kap.4.4.4) ableitet. Während in der Erkenntnistheorie Wissen traditionell als eine ‚wahre‘ und ‚gerechtfertigte‘ Meinung betrachtet wird, operiert der Sozialkonstruktivismus mit einem viel dynamischeren Wissensbegriff. Erkenntnis wird als ein Phänomen betrachtet, welches durch den sozialen Kontext geprägt und in ihm verankert ist (vgl. Marx 1852, S.115). Wissen ist sozial bedingt, nicht autonom. Die philosophische Debatte um den Wissensbegriff und auch die psychologische kognitionswissenschaftliche Forschung

<sup>27</sup> Über die Tradition der Migrationspädagogik, der Cultural Studies, des Sozialkonstruktivismus und des Symbolischen Interaktionismus weist diese Arbeit weitgehend eine Nähe zur Wissenssoziologie auf (vgl. etwa Berger/Peter/Luckmann 1969, Marotzki 1990). Es sprengt jedoch den Rahmen dieser Arbeit, genauer auf den wissenssoziologischen Diskurs einzugehen.

zur Wissensrepräsentation konzentrieren sich meist auf das Wissen einzelner Akteur\_innen und sind somit individualistisch orientiert. Ich betrachte dagegen Erkenntnis nicht als einen ‚autonomen Prozess‘. Dieser Zugang entspricht den nicht-klassischen Ansätzen der sozialen Erkenntnistheorien (vgl. Goldman 2015). Im Mittelpunkt steht die Organisation von meinungsbildenden Praktiken. Die Erkenntnisse, die ich erzielen kann, sind im Sinne der Standpunkt-Theorie nicht frei von meiner eigenen Position innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Im Kontext der Fragestellung erscheint mir einzig diese Positionierung als stimmig: Ich interessiere mich dafür, wie sich rassistische Ideologien und Praktiken in das Denken, Fühlen und Handeln der Subjekte einschreiben und dadurch die soziale Ordnung reproduzieren (fortsetzen und verändern). Somit widme ich mich Fragen nach der Entstehung, Verwendung, Bewahrung und Veränderung kollektiven Wissens. Ein Rassismusbegriff, der Rassismus primär als irrationale Aggression versteht, die auf Unwissen oder falschem Wissen basiert, wird der Fragestellung nicht gerecht.

#### 4.4.3 Rassismuserfahrungen

Mit dem Begriff ‚Rassismuserfahrungen‘ wird in der Fachliteratur meist nur auf die Erfahrungen der durch den Rassismus degradierten Subjekte verwiesen (vgl. etwa Mecheril 1997, 2003, 2004, 2006a, Aronson et al. 2008, Prasad 2009; Velho 2010). Erfahrung von Rassismus bedeutet in diesem Sinne, dass Subjekte am eigenen Leib Entwürdigung und/oder Einschränkung von Rechten und Zugängen zu Ressourcen erleben. In folgender Definition von Mecheril kommt diese Auslegung zum Ausdruck:

„Rassismuserfahrungen sind sozial bedingte und sozial gerahmte, subjektive Zustände. Unter der Erfahrung von Rassismus kann jede *Erfahrung von Angriff oder von Geringschätzung der eigenen Person* oder nahe stehender Personen *durch Andere* verstanden werden, die physiognomische Merkmale (wie Haarfarbe, Hautfarbe) oder soziale Merkmale (wie Kleidung, Sprache) vor dem Hintergrund von Abstammungs- oder Herkunftskonstruktionen als Hinweise auf moralische oder intellektuelle Unterschiede lesen, die zu ihren Gunsten lauten und die bei dieser Art von Unterschieden das Recht auf Angriff oder Geringschätzung zu haben meinen“ (Mecheril 2006a, S.406, Hervorh. M.I.).

Nach dieser Definition können nur die Angegriffenen und Geringgeschätzten Rassismuserfahrungen machen, nicht aber die Angreifenden und Geringschätzenden. Diese Auslegung des Erfahrungsbegriffes spiegelt sich auch in den Dimensionen wider, die Mecheril hinzuzieht um Rassismuserfahrungen zu spezifizieren. Nach Mecheril (2003, vgl. auch 2006a, S.469) unterscheiden sich Rassismuserfahrungen hinsichtlich ihrer Ausprägungsart, dem Vermittlungskontext, ihrer Vermittlungsweise und des Erfahrungsmodus (siehe Tab. 3).

In den Texten von Mecheril finden sich aber auch andere Definitionen, die ohne eine Trennung zwischen Täter und Opfer auskommen und nicht auf die Subjektpositionen, sondern auf die natio-ethno-kulturelle Unterscheidung verweisen:

„Wenn vor dem Hintergrund von Abstammungs- oder Herkunftskonstruktionen körperliche und soziale Ausprägungen als Hinweise auf Unterschiede *wahrgenommen* werden, die symbolisch und praktisch mit Formen von Degradierung, Beschämung und Angriffen einhergehen, dann handelt es sich um Rassismuserfahrungen“ (Mecheril 2004, S.199, Hervorh. M.I.).

**Tab. 3:** Dimensionen von Rassismuserfahrungen (nach Mecheril 2003 und 2006a)

Dimension	Ausprägungen	Beispiele
Ausprägungsart	massiv	körperliche Gewalt
	subtil	abfällige Blicke oder Bemerkungen
Vermittlungskontext	institutionell	durch rechtliche Einschränkungen oder institutionelle Vorgehensweisen (z.B. Erfahrungen mit Verwaltungen, Polizei, Schulen oder am Arbeitsplatz)
	individuell	durch Handlungsweisen einzelner Personen
Vermittlungsweise	kommunikativ	über direkte soziale Interaktionen
	imaginativ	Vorwegnahmen und Befürchtungen
	medial	über verschiedenen Medien (Presse, Internet, Fernsehen, Werbung)
Erfahrungsmodus	persönlich	auf die Person selbst
	identifikativ	auf nahestehende Personen
	vikariell	auf als stellvertretend wahrgenommene Personen
	kategorial	auf die Gruppe, der die Person – vermeintlich oder ihrem Selbstverständnis nach – angehört

„Als Rassismuserfahrungen können weiterhin solche Erfahrungen der *Diskriminierung* verstanden werden, die direkt *an Traditionen der rassistischen Unterscheidung anknüpfen*“ (Mecheril 2006a, S.406, Hervorh. M.I.).

Nach dieser Definition scheint die Subjektposition, aus der die Wahrnehmung<sup>28</sup> erfolgt, nebensächlich zu sein. Degradierende und Degradierete könnten die Hinweise auf die Unterschiede vor dem Hintergrund von Abstammungs- oder Herkunftskonstruktionen wahrnehmen. Diese Definition entspricht eher meinem Verständnis von Rassismus, zumal ich nicht nur angedrohte oder getätigte körperliche Attacken als Rassismus bezeichne, sondern Rassismus als gesellschaftliches Unterscheidungs- und Strukturierungsprinzip sehe. Da dieser auf allen Ebenen des Sozialen wirksam ist, ist jede Person in unserer Gesellschaft in der einen oder anderen Weise davon betroffen. In einer Gesellschaft, in der das menschliche Miteinander durch binäre, rassismusrelevante Zugehörigkeitsordnungen definiert ist, welche die Menschen nach Wir und Nicht-Wir unterteilt, kann es keine Personen geben, die der Rassialisierung bzw. der natio-ethno-kulturellen Zuordnung entkommen oder von der herrschenden symbolischen Ordnung unberührt bleiben können. Rassialisierung und Rassismuserfahrungen gehen Hand in Hand und es kann keine Gesellschaft geben, in der nur ein Teil der Subjekte rassialisiert wird. Auch Subjekte, die durch die rassistische Ordnung primär Suprematie erlangen, machen Rassismuserfahrungen. Dies entspricht auch meinen eigenen Erfahrungen, zumal ich je nach Kontext Rassismus unterschiedlich erlebe: Manches Mal werde ich dadurch deklassiert, ein anderes Mal erfahre ich soziale Aufwertung<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Aus der Psychologie wissen wir, dass Wahrnehmung keineswegs bewusst erfolgen muss.

<sup>29</sup> Zur Erläuterung ein persönliches Beispiel: Seit ich mich erinnern kann, verwendet meine Oma bestimmte Redewendungen zu meiner ‚Erziehung‘ und ‚Disziplinierung‘. Diese Aussagen verweisen auf den angeblichen Unterschied zwischen den ‚Roma‘ und den ‚Bulgaren‘ bzw. zwischen den ‚Romni‘ und den ‚Bulgarinnen‘ und erzeugen ihn erst. Z.B.: ‚lüge nicht wie ein alter Zigeuner‘; ‚wenn du dich so schmutzig machst, schaut du aus wie ein schmutziges Zigeunerkind‘, ‚wenn du nicht lernst, wirst du eines Tages zusammen

Die Erkenntnis, dass in einer rassialisierten Gesellschaft alle Subjekte Rassismuserfahrungen machen, besagt nicht, dass Rassismen, geschweige denn ihre Symboliken, unerschütterlich sind. Die Symboliken der herrschenden rassistischen Ordnungen können nur in einem ständigen Aushandlungsprozess<sup>30</sup> zwischen den Subjekten existieren und sind somit ständig veränderbar, sie sind „organisch“ (Gramsci 2004, S.61ff. oder Gramsci 2012, S.1502). Es ist gar nicht möglich sie zu fixieren. Wie jede andere Ideologie kann Rassismus seine soziale Wirksamkeit ausbauen oder auch zur Gänze verlieren. Beispielsweise besitzt die Unterscheidung zwischen ‚blauem‘ und ‚rotem Blut‘ heute kaum mehr Bedeutung und ich gehe davon aus, dass die Differenzierungsmacht der natio-ethno-kulturellen Unterscheidung eines Tages auch verblasen wird. Ohne rassistische Figurationen würde es keine rassialisierten Subjekte geben.

Auch wenn in einer rassialisierten Gesellschaft alle Subjekte vom Rassismus betroffen sind, ist Rassismus – wie keine andere Differenzsetzung – nicht allgegenwärtig und ständig wirksam. Abstammungs- und Herkunftskonstruktionen und andere soziale Zugehörigkeitsordnungen prägen in hohem Ausmaß, aber weder zur Gänze noch permanent. Rassismuserfahrungen sind nur in einem rassistischen Kontext möglich.

Ausgehend von diesen Überlegungen leitet sich die in dieser Arbeit verwendete Definition von Rassismuserfahrungen ab: Sie umfasst das subjektive Erleben von Rassismus, welches sich in einer mehr oder weniger bewussten Wahrnehmung rassialisierender Symboliken niederschlägt und das eigene Denken und Handeln beeinflusst. Über diese Erfahrungen vollzieht sich sowohl die Subjektwerdung der Einzelnen als auch die Rassialisierung der Gesellschaft. Zu den Dimensionen, mit denen Mecheril (2003) Rassismuserfahrungen spezifiziert, möchte ich noch zwei weitere hinzufügen:

- Erfahrungsart (positive vs. negative Diskriminierung), je nach Konsequenzen für den eigenen sozialen Status (erlebte Auf- oder Abwertung, wobei an der Schnittstelle zwischen Subjekt und Gesellschaft verschiedene Ausprägungen von Auf- und Abwertung unterschieden werden können) sowie den
- Erkenntnisgrad (bewusst, unbewusst).

Selbst wenn ich annehme, dass ein erheblicher Teil der Menschen je nach Kontext unterschiedliche Erfahrungsarten kennt, manchmal positive und manchmal negative Diskriminierung erlebt, gehe ich zugleich davon aus, dass in einem bestimmten geschichtlichen Abschnitt bestimmte Subjektpositionen bestimmte Erfahrungsarten begünstigen, sodass

---

mit den Zigeunerinnen die Straßen kehren‘ u.v.m. Solche Sprüche beziehen sich nie auf ihre ‚Roma‘-Nachbarn, bei denen sie oft zu Besuch ist. Sie werden auch nicht in deren Gegenwart getätigt. Die Floskeln richten sich gewöhnlich beiläufig an mich, an meine Schwester, an eines unserer Kinder, an unsere Mutter oder an andere ‚echte Bulgaren und Bulgarinnen‘. Ich gehe nicht davon aus, dass ihr oder ihren Adressat\_innen das erzieherische Potential dieser Sprüche bewusst ist. Mir wird dieses auch erst jetzt bewusst, da ich mich intensiv mit dem Thema auseinandersetze; ebenso, dass dies einen nicht unwesentlichen Teil meiner Rassismuserfahrungen darstellt. Ich habe unter anderem dadurch gelernt, wer ich bin und wie ich zu sein habe. Dieses persönliche Beispiel will verdeutlichen, dass durch die Differenzsetzung aufgrund von Abstammungs- oder Herkunftskonstruktionen alle, die Privilegierten wie die Deklassierten, betroffen sind. In einem rassistischen Zusammenhang kann es keine Menschen geben, die keine ‚Rasse‘ bzw. keine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit haben.

<sup>30</sup> Aus diesem Grund ist die Unterscheidung zwischen Privilegierung und Deprivilegierung nicht immer eindeutig. Ob es sich um einen rassistischen Angriff, eine Beschämung oder eine Degradierung handelt, kann in letzter Instanz nur auf einer subjektiven Ebene entschieden werden.



manche Subjekte aufgrund der herrschenden Zugehörigkeitsordnungen ausschließlich positive oder negative Diskriminierung erleben. Darauf baut meine Grundannahme auf, dass Migrationsandere in Österreich (nicht alle und nicht ausschließlich) überwiegend rassistische Deklassierung erfahren. In dieser Arbeit richte somit auch ich meine Aufmerksamkeit auf Subjekte, die durch die rassistische Ordnung herabgesetzt und deklassiert werden. Ich hebe spezifische Rassismuserfahrungen hervor, welche mit der eigenen Degradierung, Beschämung, Verletzung und/oder Ausbeutung einhergehen. Mein Forschungsinteresse gilt im Kern jedoch nicht den Rassismuserfahrungen selbst, sondern der Art und Weise, wie die Subjekte mit diesen umgehen. Der Begriff der Rassismuserfahrungen ist dennoch zentral und wird oft gebraucht. Um die textliche sprachliche Präzision zu erhöhen sowie begriffliche Wiederholungen zu vermeiden, spreche ich nicht durchgängig von Rassismuserfahrungen, sondern verwende verschiedene verwandte Bezeichnungen wie rassistische Diskriminierung, Deklassierung, Deprivilegierung, Unterordnung u.a. Mir ist bewusst, dass all diese Bezeichnungen jeweils unterschiedliche Aspekte hervorheben, durch den abwechselnden Gebrauch hoffe ich jedoch der Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Realitäten, welche die Rassismuserfahrungen rahmen, gerecht zu werden.

#### 4.4.4 Umgang mit Rassismus

Rassismuserfahrungen vor dem Hintergrund negativer Diskriminierung gehen mit enormer Belastung einher (vgl. etwa Aronson et al. 2008, Prasad 2009; Kilomba 2009, Velho 2010). „Durch das Wissen, ein ‚Anderer‘ zu sein, werden rassistisch diskreditierbare Individuen dem Wissen und der affektgenerativen Struktur unterworfen, die sie zu spezifischen Anderen macht“ (Mecheril/Scherschel 2009, S.54). Vor allem als Angebot für und Anrufung von gewissen Subjektpositionen haben Rassismuserfahrungen gravierende Konsequenzen für das Selbstverständnis und das Handeln der Betroffenen (vgl. Mecheril 2006b). Daher wendet sich die Forschung zunehmend den Subjektivierungsprozessen<sup>31</sup> im Kontext von Rassismus zu und untersucht die Internalisierungsprozesse, bei denen Elemente und Relationen der äußeren Welt in das eigene Selbstverständnis aufgenommen werden (vgl. Kap.6.2).

Auch mein Forschungsinteresse geht in diese Richtung, allerdings werde ich den Fokus nicht ausschließlich auf die Typen und Modi der Selbstkonstruktion als Migrationsandere legen, sondern darüber hinaus die Art und Weise untersuchen, in der die Subjekte mit dem Rassismus umgehen, durch den sie deklassiert werden. Mit dieser Schwerpunktsetzung versuche ich die handlungstheoretische Perspektive hervorzuheben, nicht nur die Verinnerlichung, sondern auch die Veräußerlichung sichtbar zu machen und nicht nur Restrictierungs-, sondern auch Ermöglichungsprozesse in Betracht zu ziehen.

Dieser doppelte Bezug ist im Habitus-Begriff von Bourdieu verankert. Bourdieu (1989) verwendet den Habitus-Begriff, um auf die Praxisformen und Verhaltensstrategien der sozialen Akteur\_innen zu verweisen, welche von den gesellschaftlichen Strukturen mittels Verinnerlichung von kollektiven Dispositionen geprägt sind und zugleich gesellschaftliche Strukturen prägen. Habitus ist das generative Erzeugungsprinzip von sozialen Praxisformen. Das gesamte Handeln der Individuen ist von ihrem Habitus bestimmt, der wiederum keine angeborene, sondern eine erworbene und erfahrungsabhängige Konstruktion

<sup>31</sup> Der Prozess der Subjektwerdung innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse.

ist. Habituelle Strukturen, die ganze soziale Klassen teilen, bezeichnet Bourdieu als „Klassenhabitus“ oder „klassenspezifischen Habitus“ (ebd.). In dieser Hinsicht erscheint mir der Begriff jedoch zu weit und zu generalisierend, um damit den Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus beleuchten zu können. Ich bin der Meinung, dass sich die Gruppe der Migrationsanderen als viel zu heterogen darstellt, um von einem ‚migrantischen Habitus‘ sprechen zu können. Im Umgang mit Rassismus seitens der Migrationsanderen würden sich sehr wahrscheinlich verschiedene Habitus-Muster zeigen und nicht ein Habitus aller Migrationsanderen.

Da mir der Begriff ‚Subjektivierung‘ als zu eng und der des ‚Habitus‘ als zu weit erscheint, ziehe ich den Begriff ‚Umgang‘ vor. Wenn ich nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus frage, interessiere ich mich für Prozesse und Mechanismen des Fühlens, des Denkens und des Handelns rassialisierter Subjekte. Diese Frage nach dem Fühlen, Denken und Handeln schließt die Prozesse der Subjektwerdung innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse ein, geht aber einen Schritt weiter. Sie untersucht nicht nur Subjektivierungsprozesse, sondern unterstreicht die Annahme, dass Subjekte mittels ihres Handlungs- und Reflexionsvermögens sowie mittels ihrer subjektiven Orientierungen und Positionierungen auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zurückwirken.

„Welt und Selbst sind [...] nicht ein Gegebenes, sondern werden aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird“ (Marotzki 2006, S.61).

Jede und jeder ist nicht nur von den gesellschaftlichen Verhältnissen geprägt, sondern auch für die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse und somit für gesellschaftlichen Veränderungen (mit)verantwortlich. „Erst im Handeln der Individuen vollzieht sich überhaupt die laufende Reproduktion und Produktion gesellschaftlicher Strukturen“ (Juhasz/Mey 2003a, S.40).

Aus einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Perspektive erscheint mir diese Betonung sinnvoll, weil sie die Betrachtung der reflexiven Verortung der Subjekte in der Welt ermöglicht.

Mit der Frage nach den Umgangsformen interessiere ich mich für das subjektive Erleben und Handeln, wobei ich Erleben auf Phänomene der subjektiven Einordnung und Bewertung von Erfahrungen (z.B. Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Einstellungen, Meinungen, Orientierungen) zurückführe, Handeln auf äußeres oder innerliches Tun oder Unterlassen. Dabei betrachte ich die Kategorien ‚Erleben‘ und ‚Handeln‘ in ihrer reziproken Abhängigkeit: Das menschliche Handeln und die Handlungspläne, die dieses begleiten, gründen darin, was Menschen wahrnehmen und wie sie das Wahrgenommene einschätzen. Unser Erleben ist wiederum auch durch unser Handeln bestimmt. Das Ineinandergreifen von Prozessen des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens und Handelns fasse ich im Umgangs-begriff zusammen.

In Anlehnung an die Theorien des Sozialkonstruktivismus und des Symbolischen Interaktionismus sehe ich den Umgang der Subjekte nicht als bloße Reaktionen von Personen auf eine unabhängig von ihnen existierende oder zufällig entstehende Welt, sondern als das Bindeglied in der Wechselseitigkeit von Welt und Individuum. Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln sind für mich demzufolge *soziale* Entitäten, die selbst dann, wenn sie nicht explizit auf das Verhalten *anderer* bezogen und darin in ihrem Ablauf orientiert

sind – Max Weber (1984) spricht in diesem Fall vom „allgemeinen Handeln“ (S.9) – immer in einem gesellschaftlichen Kontext verhaftet bleiben und nie alleinstehend bzw. aus einer neutralen Perspektive beobachtet und analysiert werden können. Ich distanzieren mich somit vom Begriff des „sozialen Handelns“ im Sinne vom Max Weber<sup>32</sup> (ebd., vgl. auch Weber 1973), da ich die Bezeichnung „soziales Handeln“ als Gegenkategorie zu „allgemeinem Handeln“ (jedenfalls für die Fragestellung dieser Arbeit) als unnötig und irreführend erachte. Sozialität bzw. Zusammenleben in Gesellschaften ist ein fundamentales menschliches Merkmal und es gibt kein menschliches Handeln, welches nicht in gesellschaftlichen Kontexten verankert ist und unabhängig von seiner gesellschaftlichen Verankerung gedeutet werden kann (vgl. Elias 1987). Das soll nicht aussagen, dass Handeln und Erleben immer gemeinschaftlich einhergehen (bzw. sich immer auf ein Kollektiv oder eine Gemeinschaft beziehen), sondern dass selbst individuelles Handeln und Erleben nur im Kontext seiner sozialen Verankerung eine Bedeutung besitzt. Lediglich innerhalb und mithilfe sozialer Beziehungen entwickeln Menschen eine Identität oder ihre Fähigkeit zum Wahrnehmen und Denken, da diese erst über gemeinsame Normen und Symbole möglich sind. In diesem Sinne gibt es für Foucault (1983, S.106) weder „die Menschen“ noch ihre „ureigensten“ Eigenschaften, Kompetenzen und Bedürfnisse ohne ihre diskursive Teilhabe. Auch in den Cultural Studies ist das Subjekt nicht nur ein von den Herrschaftsverhältnissen bloß gezeichnetes Subjekt, sondern eines, das nicht anders zu begreifen ist, außer in seiner Verstricktheit in die Machtprozesse (vgl. Mecheril 2006b).

Der Gedanke, dass jedes Tun nur als Teil eines übergreifenden gesellschaftlichen Handlungszusammenhangs verstanden werden kann, bedeutet keineswegs, dass Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken und das Handeln der Menschen durch gesellschaftliche Normen, Regeln und Werte uneingeschränkt determiniert wären. Vielmehr werden, worauf Blumer (1973) treffend verweist, die Werte und Normen erst durch die selektive Interpretationsleistung der einzelnen Individuen und durch das kontinuierliche Aushandeln von Bedeutungen in den Interaktionen der Akteur\_innen konstituiert. „Individuen [...] sind nicht passive Empfänger von Bedeutungen. Sie eignen sich die Dinge und ihre Bedeutungen an und transformieren sie dabei, entsprechend ihren Voraussetzungen und Lebensbedingungen“ (Kalpaka/Mecheril 2010, S.95). Dies gilt auch für dauerhaft bestehende und wiederkehrende Formen gemeinsamen Handelns, welche gesellschaftliche Verhältnisse reproduzieren. Denn auch relativ konstant bleibende Deutungen und Handlungen müssen bei jeder einzelnen Wiederholung erneut entwickelt werden. Diese ständige Neubildung ist durch bestehende Regeln oder Normen zwar beeinflusst, als Ergebnis der selektiven (mitunter auch kreativen, reflexiven und widerständigen) Interpretationsleistung der Einzelnen ist sie jedoch zugleich ein Teil der Aushandlung und Konstituierung von Regeln und Normen.

Die gemeinsamen Normen und Symbole, die dem menschlichen Erleben und Handeln erst einen Sinn verleihen und die Mead (1980) „signifikante Symbole“<sup>33</sup> nennt, können sich

<sup>32</sup> „...Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei, ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und darin in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1984, S.9).

<sup>33</sup> Signifikante Symbole sind die Symbole, deren Sinn oder Bedeutung von allen Mitgliedern einer Gesellschaft (annähernd) gleich interpretiert werden (vgl. Mead 1980).

nur über menschliche Interaktion (soziales und kommunikatives, aufeinander bezogenes Handeln) entwickeln. Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln sind somit nicht nur vom Gesellschaftlichen geprägt, sondern prägen und gestalten das Gesellschaftliche und sind somit als konstruktive Herstellungsprozesse zu verstehen. Wie in der Tradition des Sozialkonstruktivismus aufgezeigt wird, ist bereits die Wahrnehmung keine passiv-rezeptive Abbildung der Realität, sondern ein produktiver Prozess, durch dessen Kraft Wirklichkeit erzeugt wird (vgl. Berger/Luckmann 1969). Die Bildung des Wissens über die Welt ist nicht als reine Abbildung gegebener Fakten zu verstehen. Vielmehr werden die Inhalte in einem aktiven Herstellungsprozess konstruiert. „Die Begriffe und Formen, mittels derer wir ein Verständnis der Welt und von uns selbst erreichen, sind soziale Artefakte, Produkte historisch und kulturell situierter Austauschprozesse zwischen Menschen“ (Gergen 1994, zit. nach Flick 2005, S.22). (Soziales) Wissen als die notwendige Basis für Erleben und Handeln wird in sozialen Austauschprozessen konstruiert und hat soziale Funktionen (vgl. Flick 2005, S.23).

Aus den drei Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus (1. Menschen handeln auf der Grundlage von Bedeutungen 2. Bedeutungen entstehen durch soziale Interaktion 3. Bedeutungen werden durch einen interpretativen Prozess verändert (vgl. Blumer 1973)) leiten sich weitere Annahmen ab. Nach dem Symbolischen Interaktionismus erschaffen die Menschen die Erfahrungswelt, in der sie leben. Bedeutungen sind dabei das Ergebnis sozialer Interaktionen und werden durch die von den Personen jeweils situativ eingebrachten selbstreflexiven Momente mitgestaltet. Diese selbstreflexiven Momente sind mit der sozialen Interaktion verwoben – sie sind durch soziale Interaktion beeinflusst und beeinflussen ihrerseits diese. Somit konstituieren sie das soziale Leben der menschlichen Gesellschaft, indem sie über Formierung und Auflösung gemeinsamer Handlungen mitbestimmen.

In diesem Sinne wird in den Cultural Studies ‚Kultur‘ als dynamisch und prozesshaft begriffen. Sie kann nie abgeschlossen werden oder statisch sein, weshalb ein monolithisches Kulturverständnis, das Kultur als „im Koffer mitgebrachte Traditionen“ (Kalpaka 2006, S.392) auffasst, nicht zulässig ist. Vielmehr soll Kultur als die Art und Weise begriffen werden, in der sich Individuen ihre Lebenswelt aneignen. Nach Mecheril/Witsch (2006) soll Kultur als eine „analytische Perspektive“ aufgefasst werden, „die erkenntnisproduktiv ist“ (S.9). Kultur steht hier nicht bloß als eine Bezeichnung für ein „System von Symbolen“, sondern betont die kontextualisierte und durch Unterschiede erzeugte soziale Praxis der Unterscheidung, die sehr machtvoll und produktiv ist, da sie ihrerseits Unterschiede erzeugt (ebd., S.13). Kultur gibt nicht bloß Zusammenhänge wieder, sondern erzeugt auch Bedeutungen und Realitäten und stellt somit das Bindeglied in der Verschränkung von Macht und Subjektivität dar. In der Analyse dieser Verschränkung liegt das zentrale Interesse der Cultural Studies und es richtet sich somit auf die Frage, wie soziale Alltagspraktiken – Mecheril und Witsch (2006) sprechen von „Praktiken der Macht“ (S.9) – mittels kultureller Sinnproduktion zur Konstitution der Subjekte beitragen und soziale Wirklichkeiten hervorrufen. Dieses Forschungsinteresse ist durch zwei Aspekte geprägt: die Frage nach der Politik des Kulturellen und die Frage nach der Kultur des Politischen, also Fragen

nach Repräsentationspraktiken<sup>34</sup> als Praktiken der Machtkonstituierung und nach kontextuell unterschiedlichen Prozessen der Bedeutungsproduktion. Menschen werden in diesem Sinne als handelnde Subjekte betrachtet, „die Kultur nicht nur erleiden, sondern auch machen“ (Kalpaka 2006, S.392).

Bei dieser Betrachtung kann auch kulturelle Identität nicht als Bewahrung eines Wesens oder seiner ursprünglichen Essenz gesehen werden. Identität ist vielmehr fließend<sup>35</sup>: Anstelle eines Subjekts, dem unbeschränkt Gestaltungs- und Artikulationsmacht zugesprochen wird, steht in der Tradition der Cultural Studies ein vielheitsfähiges, widersprüchliches, ständig im Werden begriffenes Subjekt im Vordergrund (vgl. Hall 1994) – ein Subjekt als Resultat von Interaktionen, das sich in einem unaufhörlichen Werdungsprozess befindet und sich ständig neu hervorbringt.

Die zwei Aspekte, Subjektwerdung und Gesellschaftsproduktion, werden in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus an der Schnittstelle des (sozialen) Handelns als Ergebnis wechselseitig interpretierender Interaktionen dargestellt. Menschliches Zusammenleben besteht demnach aus gegenseitig aufeinander abgestimmten Handlungen. Die Gesamtheit der Verkettungen der Handlungen einzelner Individuen wird dabei als Ergebnis einer fortwährend ablaufenden, niemals abgeschlossenen<sup>36</sup> Entwicklung gesehen. Unter diesem Aspekt sind Handeln und Erleben Äußerungen vergesellschafteter Menschen, beeinflusst durch Elemente der sozialen Ordnung, Institutionen oder Traditionen, in denen und mit denen Menschen zu leben haben, in denen und durch die die Menschen zu sozialen Wesen, also zu Menschen geworden sind, und die durch Menschen laufend produziert und reproduziert werden. Soziale Ordnungen können somit nie unabhängig bestehen, sondern können nur von Menschen getragen und verändert werden. Gesellschaft und Individuum sind prozesshaft miteinander verwoben und bestimmen sich gegenseitig (vgl. Mead 1980). Nach der Theorie des Symbolischen Interaktionismus sind menschliche Tätigkeit und Verhalten nicht als alleiniges Senden und Empfangen sozialer Reize zu betrachten, sondern vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Prozesse, in die sie eingebettet sind. Sie entstehen ständig neu als Produkt der Interaktion und auf der Basis wechselseitiger Interpretationsleistungen (vgl. Mertens 1997). Bei der Thematisierung der Verwobenheit zwischen Individuum und Gesellschaft werden in der Tradition der Cultural Studies im Vergleich zum Symbolischen Interaktionismus Fragen über die Rolle von gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnissen noch stärker in den Vordergrund gerückt. „Das Interesse an der Beforschung der Subjektperspektive (Analyse von Erfahrungen und von Handlungskonzepten der Alltagssubjekte) koalitiert hier mit dem Interesse an der Analyse der ‚überindividuellen‘ kulturellen Strukturen“ (Mecheril/Witsch 2006, S.10). Bei in die-

<sup>34</sup> ‚Repräsentation‘ ist einer der Schlüsselbegriffe in der Tradition der Cultural Studies (vgl. Kap.4.2.2). Indem die Bezeichnung die ständige kommunikative Aushandlung von Bedeutungen unterstreicht, ähnelt sie sehr dem Begriff des „Signifikanten Symbols“ im Sinne von Mead (1980). Indem die Bezeichnung ‚Repräsentation‘ das Bildhafte hervorhebt, unterstreicht sie zugleich die tragende Rolle der einzelnen Subjekte.

<sup>35</sup> Eric DeMeulenaere (2009) spricht über „Fluid Identities“, um aufzuzeigen, dass weder Kultur noch Identität statisch und unveränderlich sind, sondern sich im permanenten Wandel befinden. Auch Kirsten Ricker (2003) verweist auf die Flüchtigkeit der Identitätskonstitution bzw. Identitätskonstruktion und betrachtet Identität als „in Entwicklung begriffen“ (S.63), als einen vorläufigen und kontextgebundenen Versuch der Verortung.

<sup>36</sup> Laclau und Mouffe verweisen in diesem Sinne auf die Unmöglichkeit der Schließung eines Diskurses, denn eine Schließung würde nahelegen, dass Bedeutungen fixiert werden können (vgl. Stäheli 1999).

ser Weise zur Geltung gebrachten kulturellen Strukturen handelt es sich um die machtvollen Unterscheidungspraktiken, „die mit ungleichen, praktisch wirksam werdenden symbolischen Zuteilungen von Ressourcen, Anerkennung und Positionen verknüpft sind“ (Mecheril/Witsch 2006, S.14).

Wenn ich mich in diesem Sinne für den Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus interessiere, strebe ich die Analyse subjektiven Handelns und Erlebens in und aus einem bestimmten sozialen Milieu an, in dem Migrationsandere trotz ihrer Unterschiedlichkeit zu einer sozialen Kategorie (die der ‚rassisch‘ oder der natio-ethno-kulturell Anderen) werden. Diese Betrachtung baut keinesfalls auf einer monolithischen Konzeption von Macht und Herrschaft auf. Indem ich mich in Anlehnung an Cultural Studies mit „den historischen Formen des Bewußtseins oder der Subjektivität, oder mit den subjektiven Formen, in denen und durch die wir leben“ (Jonson 1999, S.143, zit. nach Mecheril/Witsch 2006, S.9) beschäftige, möchte ich vielmehr die Verstrickung von Macht und Widerstand in den Vordergrund rücken. Sowohl die Betonung des Historischen als auch die des Subjektiven heben die dynamischen Aspekte von Machtstrukturen hervor und verweisen darauf, dass Macht immer Wandlung unterliegt (vgl. Hall 2000).

Selbst wenn der symbolische Interaktionismus und (noch deutlicher) die Cultural Studies die tragende Rolle gesellschaftlicher Ordnungen unterstreichen, bleibt in beiden Fällen das konkrete Forschungsinteresse auf den symbolischen Interaktionen einzelner Individuen bzw. auf der subjektiven Seite der gesellschaftlichen Verhältnisse fokussiert (vgl. Krotz 2005). Da nur Individuen Träger\_innen von sinnhaft orientiertem Handeln sein können, müssen Systeme bis auf Handlungsmuster von Individuen heruntergebrochen werden. Indem sich der symbolische Interaktionismus mit der Interaktion zwischen Personen und die Cultural Studies mit Fragen der Subjektivität und der Selbstrepräsentationen beschäftigen, bewegen sich beide theoretischen Zugänge nicht nur auf einer makro-, sondern auch auf einer mikrosoziologischen Ebene. Beide Ansätze untersuchen Fragen der menschlichen Interaktion und der Subjektivität unter Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer und systemtheoretischer Aspekte, aber auch aus einer handlungstheoretischen Perspektive. In den Handlungstheorien wird (soziales) Handeln als Fundamentalkategorie angenommen, unabhängig davon, wie stark seine kulturelle und gesellschaftliche Prägung betont wird. Gesellschaftstheorien heben dagegen die Eigenständigkeit übergeordneter sozialer Phänomene hervor, wie etwa den Begriff der Gesellschaft. In dieser Weise versuchen Systemtheorien soziales Geschehen zu beschreiben und zu analysieren, indem sie die Funktionsprinzipien des Systems in den Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses stellen. Natürlich betrachten auch Gesellschafts- und Systemtheorien Handlungen als konstitutive Elemente sozialer Systeme und treffen Aussagen darüber, warum und wie Menschen handeln. Dabei werden jedoch „aus den jeweiligen Basisannahmen abgeleitete oder von irgendwo anders her übernommene Handlungsbegriffe verwendet, denen nur eine abgeleitete Bedeutung zukommt“ (Krotz 2005, S.40). Handlungstheorien wiederum bleiben nicht dauerhaft darin verfangen, den Begriff des Handelns zu diskutieren. Vielmehr versuchen sie, ihre Handlungsorientierung zu begründen und darauf genauere Theoriekomplexe aufzubauen.

Ich betrachte zwar Rassismus nicht als Frage der persönlichen Einstellungen und Handlungen, sondern als Strukturierungsprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit (auf der Basis von kollektiv geteiltem Wissen), ziehe es aber vor, die Frage nach dem Umgang mit Ras-

sismus seitens der natio-ethno-kulturellen Anderen bzw. der durch die rassistischen Ordnungen deprivilegierten Subjekte nicht aus einer gesellschafts- und system-, sondern aus einer handlungstheoretischen Perspektive zu untersuchen. Mein Blick ist auf das Denken, Fühlen und Handeln der Subjekte, nicht auf die gesellschaftlichen Strukturen gerichtet. Wie oben ausgeführt, gründet mein Verständnis von Umgang dabei keinesfalls auf einer statischen binären Gegenüberstellung von selbständig gedachten Individuen und einer übergeordneten Gesellschaft, die nach den Ausführungen von Norbert Elias (1987) nicht mehr vertreten werden kann und bei der Umgang bloß als eine Verarbeitung oder Bewältigung der Reize, die von außen auf die Individuen einwirken, konzeptionalisierbar ist. Denn in der binären Konstellation, die einem solchen Modell zugrunde liegt, bleibt die generelle Bedeutung des Sozialen für Kognitionen, Emotionen etc. zumeist ausgeblendet. Zugleich möchte ich mich aber auch von Konzepten abgrenzen, die in ihrer Theoriebildung ausschließlich die Struktur und Reproduktionsweise gesellschaftlicher Hierarchien in den Vordergrund stellen und dynamische Aspekte sowie die treibende Rolle der beteiligten Subjekte vernachlässigen. Ich distanzieren mich somit zugleich von einer Vorstellung von Individuen ohne Gesellschaft als auch von einer Vorstellung von Gesellschaften ohne Individuen (und auch von der Gegenüberstellung solch fiktiver Polaritäten) (vgl. Elias 1987). Erleben und Handeln betrachte ich als performative Elemente, die das Gesellschaftliche prägen, so wie sie vom Gesellschaftlichen geprägt werden. Sie wirken bestätigend oder verändernd auf die Wirklichkeit, in der sie stattfinden und in der sie erst möglich sind, zurück. In dem von Zugangsbarrieren und Zuschreibungsmustern gekennzeichneten sozialen Raum verstehe ich Handeln und Erleben als produktive Muster der Aneignung und Neu-Beschreibung. Somit räume ich den Einzelnen tragende „Prüf-, Deutungs- und praktische Stellungnahmefähigkeit“ (Mecheril 2004, S.104) ein, die sie in die Lage versetzen, auch eingeschränkte und marginalisierte Räume zu gestalten.

Für die Untersuchung der Frage nach dem Umgang mit Rassismus von Personen, die durch herrschende gesellschaftliche Ordnungen Deklassierung und Subordination erleben, erscheinen mir die theoretischen Grundlagen des Symbolischen Interaktionismus und der Cultural Studies deshalb so sinnvoll, weil sie diese reziproke Dynamik zwischen Subjekten und Strukturen, zu deren Aufrechterhaltung die Subjekte selbst beitragen und deren Veränderung nicht zuletzt von ihrem Handeln abhängt, zu berücksichtigen versuchen. Sie stellen sich der theoretischen Herausforderung, Konzepte zu entwerfen, welche die Beziehung zwischen Bedeutungsfixierung und Instabilität des Diskurses zu fassen versuchen, indem sie auf klare diskursive Grenzen verzichten. Das beinhaltet für mich nicht nur die Beachtung der Wechselwirkung zwischen Individuen und Umwelt, wie sie fast allen zeitgenössischen Forschungsansätzen zugrunde liegt, sondern auch die Berücksichtigung sozialpolitischer und historischer Dimensionen, die für die Cultural Studies so prägend sind. Die Herangehensweisen des Symbolischen Interaktionismus und der Cultural Studies bieten somit Möglichkeiten, Umgangsweisen zu kontextualisieren und so einzuordnen, dass vielfältige Aspekte und auch Widersprüche erfasst werden können. Erst eine solche Betrachtung ermöglicht es, der Fiktion der Herrschaftsfreiheit zu entkommen und das gegebene Ungleichgewicht auf der Ebene der Machtverteilung und des Zugangs zu Ressourcen in die Analyse einzubeziehen.

Während in den gängigen handlungsorientierten antirassistischen Ansätzen Handlungsfähigkeit und -wirksamkeit zumeist nur den Mitgliedern der Dominanzgesellschaft zuge-

standen (vgl. etwa Dieckmann 2011, z.B. S.112 ff.) wird, werden in der Tradition der Cultural Studies auch Subalterne als Handlungssubjekte betrachtet. Meine Wahl des Umgangsbegriffes beinhaltet in diesem Sinne auch den Versuch, der Dichotomie von aktiven Täter\_innen und passiven Opfern, die in den meisten Rassismustheorien impliziert ist, entgegenzuwirken. Indem ich über Umgangsformen spreche und dabei nicht das Tun und Unterlassen der Personen meine, die durch die rassialisierte Strukturierung der sozialen Räume profitieren, möchte ich Migrant\_innen als Handlungssubjekte hervorheben. Diese Hervorhebung von „Migrationsanderen als Handlungssubjekte“ hebt Mecheril von Darstellungen ab, bei denen sogenannte Menschen mit Migrationshintergrund oder nation-ethno-kulturelle Andere entweder als „Minderbemittelte“ oder als „die Anderen“ oder als „Opfer“ betrachtet werden (Mecheril 2004, S.101 ff.). Zugleich warnt er davor, dass die Hervorhebung von Migrant\_innen als Handlungssubjekte die Gefahr einer zuweilen idealistischen Überschätzung des subalternen Subjekts in sich birgt:

„Dort, wo diese Überschätzung reflektiert wird, kommen die Paradoxien jener Handlungsfähigkeit in den Blick, die in einem Kontext zustande kommt und auf diesen Kontext bezogen ist, der als heteronom und degradierend beschrieben werden kann“ (Mecheril 2004, S.105).

In dem Bewusstsein, dass ich durch die Betonung der sozialen und politischen Handlungsfähigkeit von Migrant\_innen Gefahr laufe, ihre subalternen Handlungsräume zu überschätzen, entscheide ich mich trotzdem dafür, meinen Blick auf die Wirkungskraft ihres Tuns oder Nicht-Tuns zu richten. Denn die Gefahr einer idealistischen Überschätzung subalternen Handlungsräume erscheint mir weniger groß als die Gefahr, welche die Vernachlässigung der Handlungs- und Wirkungsmacht subalternen Subjekte in sich birgt: Sie endet unabwendbar in der Einbildung einer strukturbedingten Ausweglosigkeit. Indem ich dagegen nach dem Umgang und somit nach dem Beitrag der durch die rassistische Ordnung deprivilegierten Subjekte frage, räume ich ihnen die Möglichkeit ein, gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern.

Dadurch, dass ich also mein Interesse auf die subjektive Seite der gesellschaftlichen Verhältnisse aus der Subjektposition der Subalternen richte, entscheide ich mich nicht nur für einen theoretischen, sondern auch für einen politischen Zugang. Nicht Perspektiven auf die ‚Anderen‘, sondern die Perspektiven der ‚Anderen‘ sollen in dieser Arbeit wirksam werden (vgl. Mecheril 2004, S.104). Auch in diesem Sinne schließe ich mich den Cultural Studies an, die sich nicht allein als ein akademisches, sondern auch als ein politisches Projekt verstehen, das nicht bei der Generierung von theoretischen Einsichten stehen bleibt, sondern die theoretischen Erkenntnisse immer auch als politische Einsichten versteht und auf ihren politischen Gehalt hin reflektiert (Mecheril/Witsch 2006, S.11).



## 5 Migration in Österreich – Geschichte und Gegenwart

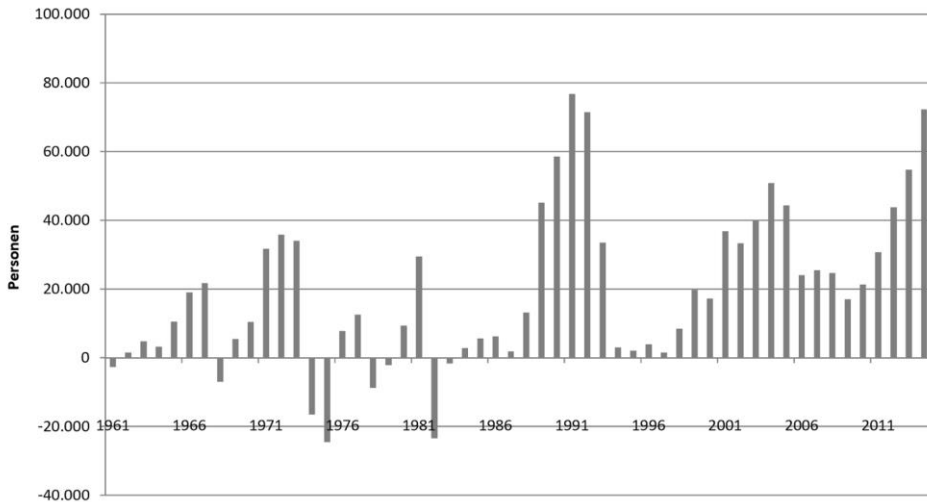
Wanderungen haben die Sozial- und Kulturgeschichte der Menschheit entscheidend mitbestimmt. Das gilt auch für die Geschichte Europas, die in aller Regel zeitgleich nebeneinander die verschiedensten Formen von Wanderungen (wie z.B. Auswanderungen, Einwanderungen, Zwangswanderungen, Arbeitswanderungen, Flucht und damit verbundene Begegnungen von Einheimischen und Fremden) einschloss. Unter der Voraussetzung, dass jede Forschung über rassistisch-strukturierte Gesellschaftsformationen von den spezifischen historischen Rahmenbedingungen ausgehen sollte, möchte ich in diesem Kapitel kurz auf die geschichtliche und gegenwärtige migrationsgesellschaftliche Situation in Österreich eingehen.

Das Kaisertum Österreich (1804-1867) und später die Österreichisch-Ungarische Monarchie (1867-1918) waren Vielvölkerstaaten, in denen außer Deutsch viele andere Sprachen wie Ungarisch, Italienisch, Tschechisch, Polnisch, Ukrainisch, Rumänisch, Kroatisch, Serbisch, Slowakisch und Slowenisch gesprochen wurden. Heutzutage ist gemäß Artikel 8.Abs.1 des Bundes-Verfassungsgesetzes die deutsche Sprache, „unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik“ (vgl. Bundes-Verfassungsgesetz), wobei sich die Republik Österreich gem. Art. 8.Abs.2 „zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt [bekennt]. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern“ (ebd.).

Gemessen an den demographischen Entwicklungen ist Österreich heute ein Einwanderungsland. Das war nicht immer so. Wie viele andere europäische Länder war Österreich lange Zeit ein Auswanderungsland (vgl. Münz et al. 2003, Sassen 1997). Ein Blick auf Volkszählungen und Bevölkerungsschätzungen aus den vergangenen 100-200 Jahren zeigen, dass zur Zeit der Industrialisierung bis zu Beginn der 1980er Jahre in der Regel jährlich mehr Österreicher\_innen auswanderten, als Ausländer\_innen einwanderten. Allein zwischen 1876 und 1910 wanderten schätzungsweise zwischen 3,5 bis 4 Millionen Menschen aus der Österreichisch-Ungarischen Monarchie aus, die meisten nach Nord- oder Südamerika (vgl. Sassen 1997).

Die österreichische Auswanderungstendenz wurde erstmals um 1920 durch eine Einwanderungswelle aus Ungarn durchbrochen. Eine weitere Ausnahme war die kurzfristige Zuwanderungswelle aus dem Deutschen Reich, als im Jahr 1933 die Nationalsozialisten dort die Macht übernahmen und vor allem die jüdische Bevölkerung zur Flucht drängten. Weitere Einwanderungswellen folgten im Jahr 1956 nach dem Niederschlag des ungarischen Volksaufstandes durch die Sowjetunion sowie im Zusammenhang mit dem Prager Frühling in der Tschechoslowakei Ende der 1960er Jahre. Nach Aufzeichnungen des UNHCR haben bei den letzten zwei Ereignissen kurzfristig jeweils ca. 170.000 bis 200.000 Personen kurzfristig Zuflucht in Österreich bekommen (vgl. UNHCR 2013, S.10).

Seit dem Beginn des Wirtschafts- und Wohlstandswachstums in den 1950er Jahren beginnt sich die österreichische Wanderungsbilanz umzukehren (siehe Abb. 1) und seit 1984 werden in der Republik Österreich nur positive Wanderungsbilanzen verzeichnet.



**Abb. 1:** Wanderungsbilanz 1961-2014: Zuzüge aus dem Ausland abzüglich Wegzüge ins Ausland (basierend auf Daten der STATISTIK AUSTRIA, Wanderungsstatistik 2015)

In den 1960er Jahren<sup>37</sup> wurden in Spanien, der Türkei und Jugoslawien gezielt ‚Gastarbeiter‘ für das Bauwesen, für private gewerbliche und industrielle Betriebe sowie für den Dienstleistungsbereich angeworben. Später erreichten Österreich immer wieder Flüchtlingsströme: In den 1990er Jahren wurden diese durch die Umbrüche in den ehemals kommunistischen Ländern Osteuropas und den Zerfall Jugoslawiens ausgelöst, seit 2001 durch die verschiedenen Kriege im ‚Nahen und Mittleren Osten‘, vor allem in Afghanistan, Irak und Syrien.

In den letzten 15-20 Jahren wird auch eine verstärkte Zuwanderung aus Deutschland nach Österreich verzeichnet, die jedoch seit dem Jahr 2009 wieder im Abnehmen ist. Seit 2010 erfolgt eine verstärkte Zuwanderung aus den neuen EU-Beitrittsstaaten, vor allem aus Rumänien, Ungarn, Polen, der Slowakei und Bulgarien. Die meisten Zuzüge von Drittstaatsangehörigen erfolgten in den letzten 10 Jahren aus Serbien und der Türkei, gefolgt von den Flüchtlingen aus Tschetschenien (Russische Föderation), Afghanistan und Syrien (siehe Tab. 4).

<sup>37</sup> Die steigende Nachfrage nach Arbeitskräften in den meisten zentral- und westeuropäischen Ländern erfolgt bereits Mitte der 50er Jahre. Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz beginnt der Wirtschaftsaufschwung in Österreich und damit die steigende Nachfrage nach Arbeitskräften um einige Jahre verzögert (vgl. Perchinig 2010).

**Tab. 4:** Wanderungssaldo 2005-2014 nach Staatsangehörigkeit (basierend auf Daten der STATISTIK AUSTRIA, Wanderungsstatistik 2015)

Zuzüge aus dem Ausland abzüglich Wegzüge ins Ausland											
	gesamt	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Insgesamt	358.478	44.332	24.103	25.470	24.650	17.053	21.316	30.705	43.797	54.728	72.324
Österreich	-66.338	-3.863	-3.751	-9.433	-9.492	-7.388	-7.182	-6.404	-7.414	-5.992	-5.419
Nicht-Österreich	424.816	48.195	27.854	34.903	34.142	24.441	28.498	37.109	51.211	60.720	77.743
Deutschland	75.332	8.639	8.398	9.527	9.447	6.956	7.635	6.180	6.229	6.759	5.562
Rumänien	49.698	1.356	628	5.752	4.516	3.492	4.986	5.200	5.358	5.700	12.710
Ungarn	36.732	1.047	1.042	1.767	1.973	1.937	2.163	3.940	6.609	8.456	7.798
Polen	24.604	3.909	2.477	1.937	954	382	1.043	3.165	3.419	3.824	3.494
Serbien <sup>38</sup>	19.273	7.305	2.131	476	1.203	89	1.484	233	1.749	2.060	2.543
Slowakei	17.917	1.478	1.021	1.245	2.022	1.022	908	1.884	2.419	2.861	3.057
Türkei	16.664	4.899	1.929	1.952	1.870	1.552	1.121	554	937	1.322	528
Russische Föd.	14.726	3.247	1.625	1.277	1.670	623	566	1.065	1.838	1.499	1.316
Afghanistan	14.374	557	418	442	847	1.125	964	2.656	2.962	1.694	2.709
Bosnien und Herz.	13.844	2.398	1.122	890	828	277	530	1.222	1.536	2.416	2.625
Bulgarien	12.622	266	88	1.201	1.253	930	1.225	1.145	1.494	1.615	3.405
Syrien	10.684	87	62	166	113	207	149	367	790	1.615	7.128
Alle andere	118.346	13.007	6.913	8.271	7.446	5.849	5.724	9.498	15.871	20.899	24.868

Trotz der medialen Präsenz des Themas ‚Asyl‘ ist nur ein Bruchteil der Zuwanderung auf Flüchtlinge zurückzuführen. In Tab. 5 sind statistische Aufzeichnungen des Innenministeriums seit dem Jahr 1999 zusammengefasst. Diese Statistiken beziehen sich zwar auf Asylanträge und nicht auf Personen<sup>39</sup>, können jedoch einen Einblick in die Entwicklungen der letzten 15 Jahre liefern. Auffallend ist vor allem die steigende Asylanerkenntnisquote (Anteil der rechtskräftig positiv erledigten Asylverfahren zur Gesamtzahl der erledigten Asylverfahren). Für das Jahr 2014 liegt diese über 46%.

Von den 8.584.926 Personen, die am 1.1.2015 seit mehr als 3 Monaten in den österreichischen Melderegistern aufscheinen, verfügen 1.146.078 nicht über die österreichische Staatsbürgerschaft. Von den 7.438.848 österreichischen Staatsangehörigen sind 510.482 im Ausland geboren und werden in den demographischen Aufzeichnungen der Statistik Austria nicht zur „Bevölkerung österreichischer Herkunft“ gezählt (vgl. STATISTIK AUSTRIA, Statistik des Bevölkerungsstandes). In Abb. 2 ist die Zusammensetzung der in Österreich lebenden Bevölkerung nach Staatsangehörigkeits-Gruppen dargestellt.

Wenn auch der Geburtsort der Eltern zur Bestimmung des „Migrationshintergrundes“ hinzugezogen wird, dann bilden die sogenannten „Menschen mit Migrationshintergrund“<sup>40</sup> zu Beginn des Jahres 2015 ca. 20,4% der in Österreich lebenden Bevölkerung (vgl. STATISTIK AUSTRIA, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). Mit 40,7% weist Wien den

<sup>38</sup> Bis 2006 Serbien-Montenegro, 2007-2008 Serbien inkl. Kosovo

<sup>39</sup> Darin sind Zweitanträge sowie Asylanträge für nachgeborene Kinder beinhaltet. Auch Asylanträge, welche von der Zweitinstanz in die Erstinstanz zurückverwiesen wurden scheinen mehrfach auf.

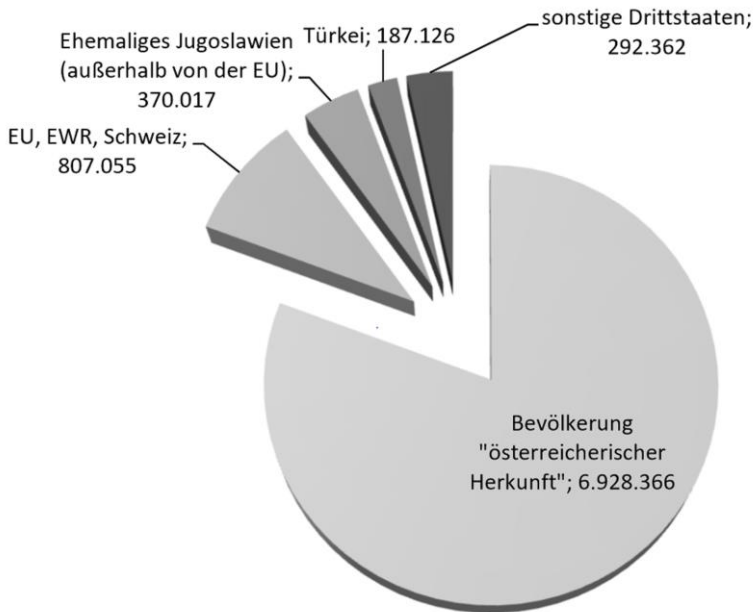
<sup>40</sup> Als „Personen mit Migrationshintergrund“ werden von Statistik Austria zurzeit jene Personen gezählt, deren beider Elternteile im Ausland geboren sind (siehe Fußnote 25 auf S.55).

höchsten Anteil an Bewohner\_innen mit s.g. Migrationshintergrund auf, gefolgt von Vorarlberg mit 24,5% und Salzburg mit 21,1% (ebd.). Am wenigsten Menschen mit s.g. Migrationshintergrund lebten im Jahr 2014 in Kärnten (10,9%).

**Tab. 5:** Asylanträge und Erledigungen seit 1999 (basierend auf Daten des B.M.I., Zahlen und Fakten 1999, Fakten 2000, Daten und Fakten 2001, Statistik 2002, Asyl- und Fremdenstatistik 2003-2005, ab 2006 Asylstatistik)

Jahr	Asyl-anträge	Rechts-künftig positiv	Rechts-künftig negativ	sonstige Erledi-gungen	Summe Erledi-gungen	Asyl-Anerken-nungs-quote in %	Offene Ver-fahren (bis Jahr 2008 geschätzt)
bis Sept. 2015	56356						
2014	28064	8734	9068	1032	18834	46,37	27466
2013	17503	4133	10379	2163	16675	24,79	21001
2012	17413	3680	10745	1878	16303	22,57	19357
2011	14416	3572	11553	2100	17225	20,74	20508
2010	11012	2977	13290	2512	18779	15,85	20972
2009	15821	3247	13531	3459	20237	16,04	27466
2008	12841	3753	7968	3605	15326	24,49	21150
2007	11921	5197	6646	4204	16047	32,39	23635
2006	13349	4063	5867	5558	15488	26,23	27761
2005	22461	2256	2742	1944	6942	32,50	29900
2004	24634	4785	3959	11357	20101	23,80	14381
2003	32359	2084	4951	29280	36315	5,74	9848
2002	39354	1073	4285	24523	29881	3,59	13804
2001	30135	1113	3643	21048	25804	4,31	4331
2000	18284	1002	4787	14725	20514	4,88	
1999	20129	3393					

Mitte bis Ende des 20. Jahrhunderts wurde Migration durch die Politik mit temporärer Gastarbeiter\_innen-Beschäftigung gleichgesetzt und die allmähliche Entwicklung zum Einwanderungsland lange Zeit ignoriert (vgl. etwa Perchinig 2010). Dies wird als Grund für das lange Fehlen einer politischen Zuwanderungsdebatte und von Migrationskonzepten gesehen (vgl. etwa Schumacher/Peyrl 2006). Als flexible Reservearmee der Wirtschaft sollte die migrantische Randbelegschaft in der Hochkonjunktur den Mehrbedarf an Produktionskräften abdecken, als ‚Arbeiter\_innen minderen Rechts‘ sollten diese jedoch in schwachen Konjunkturphasen als Erste ihre Arbeitsplätze verlieren und in ihre Heimat zurückkehren. In der beständigen und dauerhaften Struktur dieser gesellschaftlichen Spaltung der Arbeiterschaft, in der Verweigerung staatsbürgerlicher Rechte für Migrant\_innen und in der auf Diskriminierung beruhenden Ausländerpolitik erkennen andere Autor\_innen historische und koloniale Muster (vgl. etwa Ha 2003, S.72).



**Abb. 2:** In Österreich lebende Bevölkerung nach Staatsangehörigkeits-Gruppen (basierend auf Daten der STATISTIK AUSTRIA, Statistik des Bevölkerungsstandes 2015)

Bis zum Jahr 1993 wurde die Zuwanderung nach Österreich über den Arbeitsmarkt gesteuert: Wer eine Arbeitsgenehmigung erlangen konnte, bekam auch eine Aufenthaltsgenehmigung. Eine Einwanderungsbeschränkung gab es nicht (vgl. etwa Perchinig 2010). Die steigende Nachfrage nach Arbeitskräften und die politischen Umbrüche in Europa führten unter diesen Bedingungen zwischen 1987 bis 1994 zu einem Anstieg der Zahl der in Österreich lebenden Ausländer\_innen von 326.000 auf 713.000 Personen. In diesem Kontext kam es Anfang der 1990er Jahre zu einem Paradigmenwechsel in der österreichischen Migrationspolitik und Fragen der Migration wurden zunehmend zu Fragen der Sicherheitspolitik, indem sie von der politischen Verantwortung der Sozialpartner und des Arbeitsministeriums in das Innenministerium verlagert wurden. Dieses etablierte ein System der Zuwanderungsregulierung durch die Schaffung eines Quotensystems parallel zur ausländerrechtlichen Beschäftigungspolitik: Neben dem Höchstanteil von erlaubten ausländischen Beschäftigten nach dem Ausländerbeschäftigungsgesetz (AusLBG) normierte das im Jahr 1993 in Kraft getretene Fremdenengesetz (vgl. etwa Schumacher/Peyrl 2006) auch eine Höchstzahl von jährlich zu vergebenden Aufenthaltsgenehmigungen, wobei eine Aufenthaltsgenehmigung nicht automatisch mit dem Recht auf Beschäftigung verbunden war.

Das Inländerprimat am Arbeitsmarkt beginnt allerdings mit dem EU-Beitritt Österreichs im Jahr 1995 zu schwinden. Anders als die österreichische beruht die EU-Arbeitsmarktpolitik auf einem marktwirtschaftlichen Zugang, der eine ungestörte Konkurrenz und nicht die Trennung zwischen in- und ausländischen Arbeitskräften befürwortet. Eine wichtige

Aufweichung der Vorrangstellung der österreichischen Arbeitnehmer\_innen führt Perchinig (2010) in diesem Kontext auf ein Urteil<sup>41</sup> des Europäischen Gerichtshofes (EuGH) vom Jahr 2003 zurück, bei dem der Ausschluss türkischer Arbeitnehmer\_innen vom passiven Betriebsrats- und Arbeiterkammerwahlrecht als rechtswidrig verurteilt wurde. Nach einer weiteren Klage durch die Europäische Kommission und der daraus resultierenden Verurteilung<sup>42</sup> durch den EuGH wurden Anfang 2006 das Arbeiterkammer- sowie das Arbeitsverfassungsgesetz entsprechend geändert, sodass nun auch Drittstaatsangehörige über passives Wahlrecht bei Arbeiterkammer- und Betriebsratswahlen verfügen (vgl. Bundesgesetz, mit dem das Arbeiterkammergesetz 1992 und das Arbeitsverfassungsgesetz geändert werden). Für Perchinig (2010) markierten diese Entscheidungen und die rechtliche Angleichung der langansässigen Nicht-EU-Bürger\_innen „den Anfang vom Ende des Paradigmas vom Arbeitsmarkt als öffentlichem Gut für Staatsbürger“ (S.152).

Im Jahr 2006 trat auch das an EU-Richtlinien orientierte s.g. Fremdenrechtspaket 2005 in Kraft. Das Asylgesetz (AsylG) 2005, das Fremdenpolizeigesetz (FPG) 2005 und das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG) regeln seither die zuwanderungsrechtlichen Bestimmungen für Drittstaatsangehörige in Österreich. In Tab. 6 sind die verschiedenen Aufenthalts- und Niederlassungsberechtigungen aufgelistet, die zurzeit nach dem Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz sowie dem Asylgesetz ausgestellt werden. Darüber hinaus gibt es noch einige weiterhin gültige Aufenthalts- und Niederlassungsberechtigungen nach alten gesetzlichen Vorgaben, auf die ich nicht eingehen werde.

**Tab. 6:** Formen der Aufenthalts- und Niederlassungsberechtigungen für Österreich gemäß NAG i.d.F.v. 22.09.2015 und AsylG i.d.F.v. 19.08.2015

Art der Aufenthalts- und Niederlassungsberechtigung (Aufenthaltstitel bzw. Dokumentation des unionsrechtlichen Aufenthaltsrechts)	Personenkreis	Befristung	Berechtigung zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit
Nach §9 NAG			
Anmeldebescheinigung	EW-Staatsangehörige, die sich länger als drei Monate in Österreich aufhalten (ein Nachweis über ausreichende Existenzmittel ist erforderlich)	befristet	ja (bis 30.06.2020 gilt der unbeschränkte Arbeitsmarktzugang nicht für kroatische Staatsangehörige. Diese benötigen eine Beschäftigungsbewilligung oder Freizügigkeitsbestätigung durch AMS)
Aufenthaltskarte für Angehörige eines EWR-Bürgers	Angehörige von unionsrechtlich aufenthaltsberechtigten EWR-Bürger_innen, die selbst Drittstaatsangehörige sind	befristet für 5 Jahre	ja

<sup>41</sup> Urteil des Gerichtshofes (Sechste Kammer) vom 8.5.2003, C-171/01.

<sup>42</sup> Urteil des Gerichtshofes (Zweite Kammer) vom 16.9.2004, C-465/01.

Bescheinigung des Daueraufenthalts	EW-R-Staatsangehörige nach fünf Jahren rechtmäßigen und ununterbrochenen Aufenthalts	unbefristet	ja
Daueraufenthaltskarte	Drittstaatsangehörige, die Angehörige von EW-R-Bürger_innen sind und das Recht auf Daueraufenthalt erworben haben	befristet für 10 Jahre	ja
Nach §8 NAG			
Aufenthaltstitel Rot-Weiß-Rot-Karte	Zum Zwecke der Erwerbstätigkeit; wird erteilt an: Besonders Hochqualifizierte Fachkräfte in Mangelberufen Sonstige Schlüsselkräfte Studienabsolvent_innen Selbständige Schlüsselkräfte Personen, die über den Aufenthaltstitel „Daueraufenthalt EU“ eines anderen Mitgliedstaates verfügen	befristet	beschränkter Arbeitsmarktzugang
Aufenthaltstitel Rot-Weiß-Rot-Karte plus	bei Verlängerung der „Rot-Weiß-Rot-Karte“ sowie Angehörige von Inhaber_innen der „Rot-Weiß-Rot-Karte“	befristet	ja
Aufenthaltstitel Blaue Karte EU	Drittstaatsangehörige, welche seit mindestens 18 Monaten den Aufenthaltstitel „Blaue Karte EU“ eines anderen Mitgliedsstaates besitzen, bei Nachweis einer schriftlichen Mitteilung nach dem AuslBG	befristet	beschränkt
Niederlassungsbewilligung	für selbständige Erwerbstätigkeit bei Nachweis der erlaubten selbständigen Tätigkeit	befristet	nur für selbständige Erwerbstätigkeit
Niederlassungsbewilligung – ausgenommen Erwerbstätigkeit (quotenpflichtig)	Personen ohne Erwerbsabsicht	befristet	nein
Niederlassungsbewilligung – Angehöriger (quotenfrei)	sonstige Angehörige (Verwandte, auch Verwandte der Ehe- oder der eingetragenen Partner_innen in gerader Linie, sofern ihnen tatsächlich Unterhalt geleistet wird; Lebenspartner_innen, die das Bestehen einer dauerhaften Beziehung im Herkunftsstaat nachweisen können, sofern ihnen tatsächlich Unterhalt geleistet wird, oder sonstige Angehörige unter bestimmten Voraussetzungen). Die zusammenführende Person muss eine Haftungserklärung abgeben.	befristet	nein
Aufenthaltstitel Daueraufenthalt – EU	nach fünf Jahren ununterbrochener Niederlassung	unbefristet	ja
Aufenthaltstitel Familienangehöriger	Familienangehörige (Ehe- oder eingetragene Partner_innen, die zum Zeitpunkt der Antragstellung das 21.	befristet	ja

	Lebensjahr vollendet haben, oder minderjährige ledige Kinder, einschließlich Adoptiv- oder Stiefkinder) von im Bundesgebiet dauernd wohnhaften Österreicher_innen, EWR- oder Schweizer Bürger_innen, die ihr unionsrechtliches Aufenthaltsrecht oder das ihnen aufgrund des Freizügigkeitsabkommens EG-Schweiz zukommende Aufenthaltsrecht nicht in Anspruch genommen haben		
Aufenthaltsbewilligung zu einem bestimmten, vorübergehenden und befristeten Aufenthaltswert		befristet	
Rotationsarbeitskraft			beschränkt
Betriebsentsandter			Nur im Rahmen der Betriebsentsendung
Selbständiger			nur im Rahmen selbstständiger Tätigkeit
Künstler			nur im Rahmen des ausgewiesenen Aufenthaltswert
Sonderfälle unselbständiger Erwerbstätigkeit			nur im Rahmen des ausgewiesenen Aufenthaltswert
Schüler (quotenfrei)			beschränkt
Studierender (quotenfrei)			beschränkt
Sozialdienstleistender			nur im Rahmen des ausgewiesenen Aufenthaltswert
Forscher			nur im Rahmen des ausgewiesenen Aufenthaltswert
Familiengemeinschaft	für die „Kernfamilie“ von Personen mit einer Aufenthaltsbewilligung „Rotationsarbeitskraft“, „Künstler“, „Studierender“, „Forscher“ oder „Sonderfälle unselbständiger Erwerbstätigkeit“		nein
Nach AsylG			
Status des Asylberechtigten gem. §3 AsylG	Anerkannte Konventionsflüchtlinge	unbefristet	ja
Status des subsidiär Schutzberechtigten gem. §8 AsylG	Subsidiär Schutzberechtigte	befristet	ja
Aufenthaltsberechtigungskarte nach §13 Abs.1 AsylG	Asylwerber_innen für die Dauer des Asylverfahrens	befristet	nur im Rahmen von Saisonbeschäftigung



Aufenthaltsberechtigung besonderer Schutz gem. §57 AsylG	Drittstaatsangehörige, deren Aufenthalt im Bundesgebiet seit mindestens einem Jahr geduldet ist und wenn die Voraussetzungen dafür weiterhin vorliegen, oder zur Gewährleistung der Strafverfolgung von gerichtlich strafbaren Handlungen oder zur Geltendmachung und Durchsetzung von zivilrechtlichen Ansprüchen im Zusammenhang mit solchen strafbaren Handlungen, insbesondere an Zeuginnen und Zeugen oder Opfern von Menschenhandel oder grenzüberschreitendem Prostitutionshandel oder zum Schutz vor weiterer Gewalt	befristet	beschränkt
Aufenthaltsberechtigung PLUS gem. §54 Abs.1 Zi.1 AsylG	nach Ablauf des Asylverfahrens, wenn dies zur Aufrechterhaltung des Privat- und Familienlebens im Sinne der Menschenrechtskonvention geboten ist, und bei Erfüllung der Integrationsvereinbarung oder bei aktueller Ausübung einer Erwerbstätigkeit mit einem Einkommen über der monatlichen Geringfügigkeitsgrenze	befristet	ja
Aufenthaltsberechtigung gem. §54 Abs.1 Zi.2 AsylG	nach Ablauf des Asylverfahrens, wenn dies zur Aufrechterhaltung des Privat- und Familienlebens im Sinne der Menschenrechtskonvention geboten ist	befristet	beschränkt

Diese große Zahl verschiedener Aufenthalts- und Niederlassungsberechtigungen kann als eine nationalstaatliche Bemühung verstanden werden, Migration zu steuern. Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Wanderungsbilanzen wird jedoch deutlich, wie begrenzt eine nationalstaatliche Einflussnahme auf Zuwanderung möglich ist. Die meisten Zuzüge nach Österreich erfolgten in den letzten 10 Jahren durch EU-Staatsangehörige oder im Rahmen von Familienzusammenführung oder durch Flucht (siehe Tab. 4). Wegen des Rechts auf Mobilität innerhalb der EU, des Anspruchs auf Familienzusammenführung sowie des Schutzes vor Verfolgung ist diese Migration nationalstaatlich nicht steuerbar. Dazu kommt die grenzüberschreitende innerbetriebliche Mobilität innerhalb multinationaler Unternehmen.

Diese Tendenzen erfolgen nicht unabhängig von weltwirtschaftlichen Entwicklungen. Seit den 80er Jahren hat sich die Weltwirtschaft erheblich verändert: „Deregulierung und Internationalisierung einzelner Wirtschaftszweige und Märkte wurden [...] zur wirtschaftspolitischen Maxime der hochentwickelten Länder“ (Sassen 1997, S.169). Globale ökonomische Trends schufen einen neuen Rahmen für die nationale Wirtschaftspolitik, der nicht nur deren Öffnung, sondern auch die Bildung regionaler Handelsblöcke begünstigte. Die Migration in Österreich kann heute nicht unabhängig von der Globalisierung als Prozess der Öffnung neuer globaler Waren- und Finanzmärkte betrachtet werden. An den Grenzen Europas als Wanderungsziel kollidieren heute Träume und Albträume: Die Träume derer,

die draußen sind und gerne kommen würden, wenn sie könnten, wecken im Inneren Europas Alpträume, dass die ‚Fremden‘ tatsächlich kommen und Teilhabe fordern könnten am vermeintlichen Glück in der „Festung Europa“ (vgl. Milborn 2006). Hinter der Angst vor dem Fremden steht auch die Angst um das Eigene – um den Arbeitsplatz, die soziale Lage und die kulturelle Identität (vgl. Stöger 1993, 1994b, 1994c, 1996). Nach wie vor versucht das Ausländerbeschäftigungsgesetz in Österreich den inländischen Arbeitsmarkt gegenüber Zuwanderung von Drittstaatsangehörigen zu schützen und die Einhaltung von Lohn- und arbeitsrechtlichen Standards sicherzustellen. Durch die gestaffelte Hierarchie bei der Vergabe von Arbeitsplätzen (vgl. Tab. 6) werden Bürger\_innen ungleiche Lebenschancen und unterschiedliche soziale Aufstiegsmöglichkeiten zugewiesen.

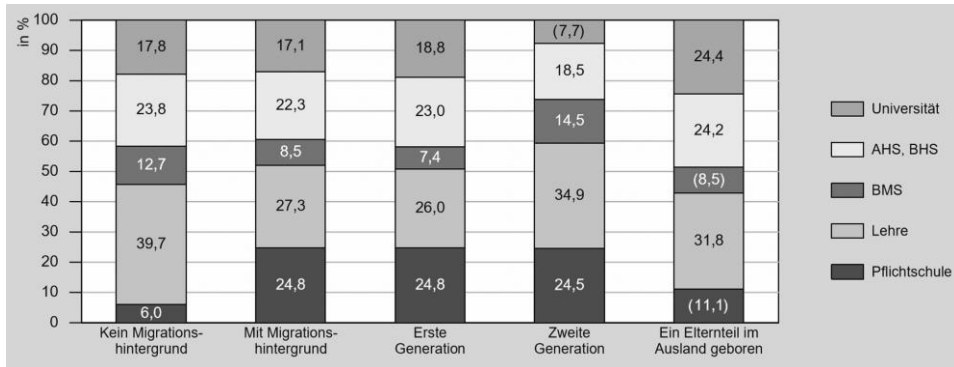
Im öffentlichen politischen Diskurs lösen Debatten über ‚Integration‘ die langjährige Fokussierung auf Fragen des Arbeitsmarktes ab. Auch der Begriff ‚Integration‘ scheint dabei einen Wandel zu erfahren. Wurde damit in den 1990er Jahren meist auf die rechtliche Gleichstellung verwiesen, verschob sich die Wortbedeutung in den öffentlichen Diskussionen nun hin in Richtung einer zu erbringenden Anpassungsleistung der Migrationsanderen (vgl. Perchinig 2010). Dies kam insbesondere in der von der FPÖ vorgeschlagenen „Integrationsvereinbarung“ zum Ausdruck, welche die Aufenthaltsgenehmigungen von Drittstaatsangehörigen an den Besuch von „Deutsch-Integrationskursen“ zu binden versucht (vgl. Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V, Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, Fremdenpolizeigesetz 2005, Staatsbürgerschaftsgesetz 1985). Der öffentliche Diskurs über die „Integrationswilligkeit“ von Migrant\_innen vermischte sich bald mit einem über „gemeinsame Werte“ und die Integrationsfähigkeit des Islam (vgl. Perchinig 2010, S.154). Insbesondere nach den Terroranschlägen in London, Madrid und Paris und der Verhaftung von in Österreich aufgewachsenen, für islamistische Terrororganisationen aktiven jungen ‚Migrant\_innen der zweiten Generation‘ bekommt die Debatte in den Medien eine dezidiert sicherheitspolitische Orientierung.

Während auf Bundesebene die Politikdebatten und -entwicklung zunehmend von Fragen der Sicherheit geprägt werden, bekommt in den Bundesländern und den Städten in den letzten 10-15 Jahren die Gleichstellungsperspektive mehr an Bedeutung: In mehreren Bundesländern und Städten werden Integrationsstellen errichtet und Integrationsleitbilder erstellt (vgl. etwa Güngör 2006). Auf regionaler Ebene wird Zuwanderung nicht primär negativ, sondern oft als Potenzial und Entwicklungschance wahrgenommen.

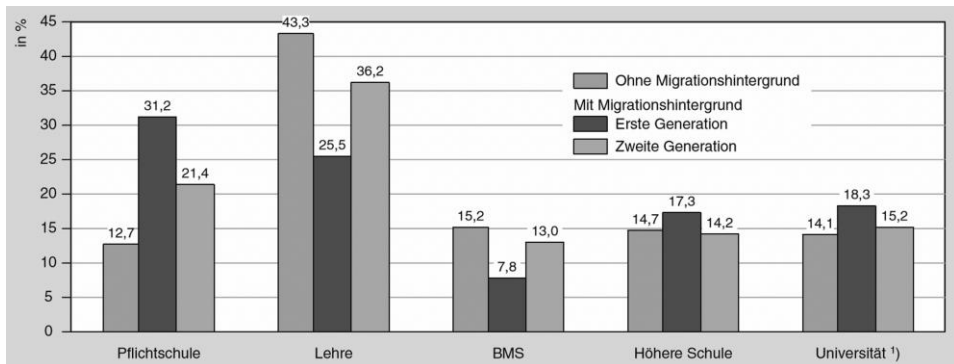
Perchinig (2010) führt diese Entwicklung auf den demografischen Wandel zurück, der die regionale Politik zwingt, „Einwanderung als Realität zu akzeptieren und einen pragmatischen Umgang mit den Herausforderungen einer Einwanderungsgesellschaft zu entwickeln“ (S.159). Untersuchungen der Bildungspartizipation und Arbeitsmarktintegration deuten jedoch auf Ausgrenzungen und Benachteiligungen von ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ hin. Durch die Heterogenität der Migrationsanderen ergeben sich zwar recht unterschiedliche Partizipationsmuster, das Vorhandensein eines sogenannten Migrationshintergrundes geht aber statistisch mit schlechterer Einbindung ins Bildungs- und Erwerbsleben einher (vgl. etwa Stadler/Wiederhofer-Galik 2012).

‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ sind in viel höherem Maße von Erwerbslosigkeit betroffen, ‚Jugendliche mit Migrationshintergrund‘ finden schwerer als österreichische Jugendliche einen Ausbildungsplatz und wenn, dann viel wahrscheinlicher in Anstellungen, die nur niedrige Qualifikationen erfordern und bei denen die Aufstiegschancen viel geringer sind (ebd.).

Besonders beunruhigend wirken die Bildungsstatistiken im Hinblick auf den jungen Menschen der s.g. ‚Zweiten Generation‘. Während sich die ‚erste Generation‘ der 25- bis 35-Jährigen (und auch der Älteren) hinsichtlich des Bildungsstandes nicht erheblich von den „echten Österreicher\_innen“ unterscheidet (Abweichungen gibt es nur im unteren Bildungssegment, die sich jedoch durchaus so erklären lassen, dass „Lehre“ eine spezifische österreichische Ausbildungsart ist, in der viele ausländische Abschlüsse nicht subsumiert werden können), weisen Kinder von im Ausland geborenen Eltern niederere Bildungsabschlüsse als Kinder von in Österreich geborenen Eltern auf (siehe Abb. 3).



**Abb. 3:** Höchste abgeschlossene Schulbildung der 25- bis 34-Jährigen (nach Stadler/Wiederhofer-Galik 2012, S.962)

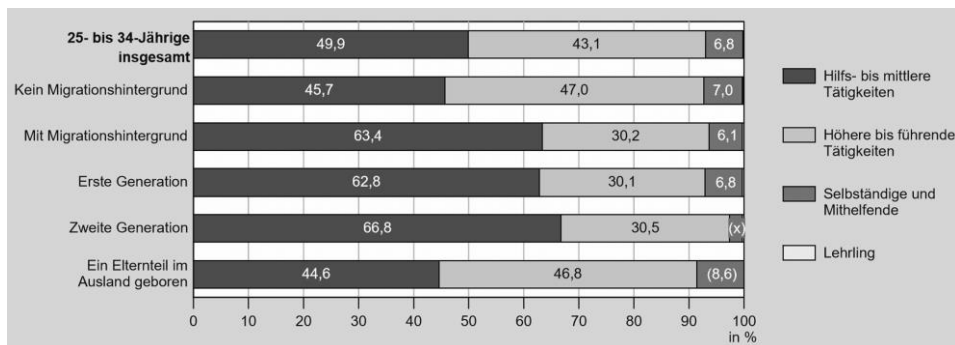


**Abb. 4:** Bildungsabschlüsse der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren nach Migrationshintergrund (nach Stadler/Wiederhofer-Galik 2011, S.390)

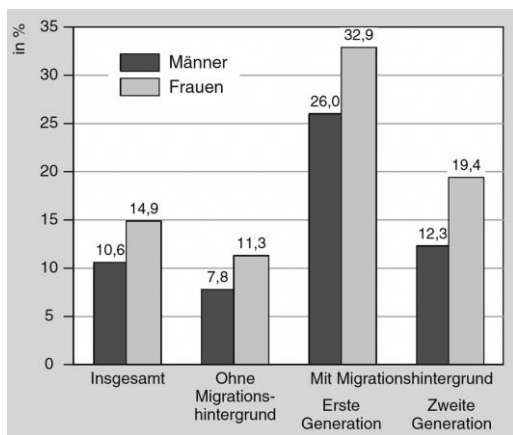
Das scheint ein jüngerer Phänomen zu sein, denn für die Gruppe der 25- bis 64-Jährigen bestätigen sich diese Ergebnisse nicht (siehe Abb. 4). Das Bildungsniveau der zweiten Generation im Alter von 25 bis 64 Jahren unterscheidet sich kaum von dem der Personen

ohne einen sogenannten Migrationshintergrund (vgl. Stadler/Wiederhofer-Galik 2011, Ivanova 2011).

Auch hinsichtlich der Eingliederung ins Erwerbsleben wirken die Zahlen beunruhigend: Die Erwerbsquote der 25- bis 34-Jährigen mit sogenanntem Migrationshintergrund liegt bei 72,2%, die Arbeitslosenquote bei 7,7% und somit deutlich höher als bei Österreicher\_innen ohne einen sogenannten Migrationshintergrund (87,5 und 3,4) (vgl. Stadler/Wiederhofer-Galik 2012, S.970).



**Abb. 5:** Berufliche Qualifikation der 25- bis 34-jährigen Erwerbstätigen (nach Stadler/Wiederhofer-Galik 2012, S.972)



**Abb. 6:** Überqualifizierung in gegenwärtiger Tätigkeit (nach Stadler/Wiederhofer-Galik 2011, S.396)

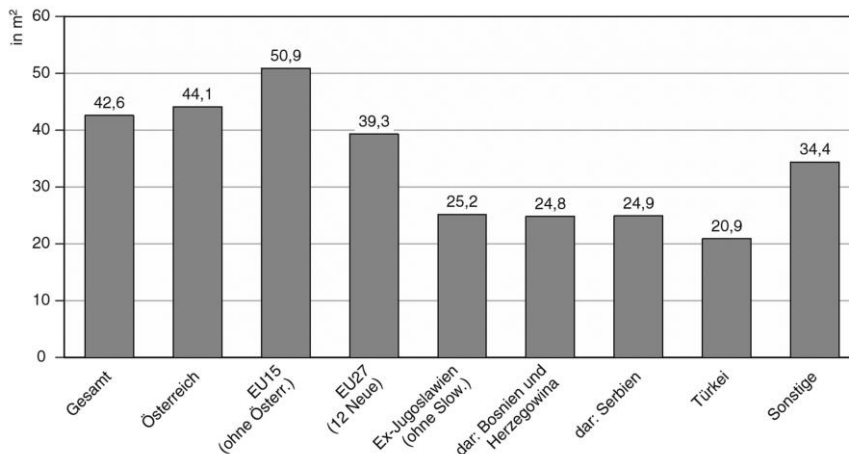
Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Betrachtung der Qualifikation der beruflichen Tätigkeit (siehe Abb. 5). Migrationsandere verrichten häufiger „Hilfs- bis mittlere Tätigkeiten“ und seltener „höhere bis führende Tätigkeiten“ im Vergleich zu Nicht-Migrationsanderen (ebd., S.972).

Untersuchungen zeigen zudem, dass die sogenannten Personen mit Migrationshintergrund ihre formalen Qualifikationen im Berufsleben weniger verwerten können als Personen ohne Migrationshintergrund (siehe Abb. 6). Insbesondere Migrant\_innen der ersten aber auch der zweiten Generation sind in vielen Fällen unter ihrem formalen Bildungsabschluss beschäftigt (vgl. Stadler/Wiederhofer-Galik 2011).

Selbst von den Personen mit Matura oder einer darüber hinausgehenden Ausbildung übten im Jahr 2008 16,5% der „Personen mit Migrationshintergrund“ einfache Tätigkeiten aus (ebd.).

**Tab. 7:** Erwerbstätige ausländische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger nach Beschäftigung entsprechend der Qualifikation (nach Stadler/Wiederhofer-Galik 2009, S.60)

	Zahl der Personen in 1000	Beschäftigung entspricht nicht der Qualifikation in %
Insgesamt	457,8	29,1
Art des Zugangs zum Arbeitsmarkt		
Beschäftigungsbewilligung	17,4	44,1
Arbeitserlaubnis	16,7	42,2
Befreiungsschein, Freizügigkeitsbescheinigung	229,1	28,3
Anderes	13,5	51,0
Keine Bewilligung nötig	181,1	25,8
Ort des Bildungsabschlusses		
Ausland	105,2	31,7
Österreich	352,6	20,4



**Abb. 7:** Durchschnittliche Quadratmeterzahl der Wohnung pro Person nach Geburtsland (nach Stadler/Wiederhofer-Galik 2009, S.82)

Die Gefahr, unter der eigenen Qualifizierung beschäftigt zu werden, hängt wahrscheinlich stark vom rechtlichen Zugang zum Arbeitsmarkt ab (vgl. Stadler/Wiederhofer-Galik 2009). Personen, die keine Bewilligung für ihre Erwerbstätigkeit in Österreich brauchen, haben die besten Chancen auf eine Beschäftigung entsprechend ihrer Qualifikation. Bei Asylwerber\_innen, die keinen freien Zugang zum Arbeitsmarkt haben (vgl. Tab. 6), liegt die Gefahr einer unterqualifizierten Beschäftigung bei ca. 51% (siehe Tab. 7).

Auch Erhebungen zu der Wohnsituation der österreichische Bevölkerung deuten auf Unterschiede zwischen Migrant\_innen und Nicht-Migrant\_innen hin. Vor allem Zugewanderte aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei bewohnen häufiger Substandardwohnungen (vgl. Stadler/Wiederhofer-Galik 2009, S.79 ff.) und verfügen über kleinere Wohnflächen und Wohnräume (siehe Abb. 7).

Noch viel problematischer ist die Wohnungssituation für Asylwerber\_innen. Im Sommer 2015 mussten Flüchtlinge in Zeltlagern untergebracht werden.

## 6 Aktueller Forschungsstand

Mit diesem Kapitel gebe ich einen Überblick über die bisherige Forschung zu Fragen des Umgangs mit Rassismus, Diskriminierungserfahrungen und negativer Vergesellschaftung. Zuerst möchte ich diesen Forschungsbereich von benachbarten Fragestellungen in der Rassismus- und Migrationsforschung abgrenzen. Anschließend wende ich mich verschiedenen Untersuchungen und Forschungsansätzen zu, welche Migrationsandere als Handlungssubjekte betrachten, und versuche die wesentlichen Erkenntnisse zusammenzufassen. Zum Schluss diskutiere ich ausgewählte theoretische Konzepte, die als Grundlage für eine systematische Darstellung des Umgangs mit Rassismus, Diskriminierungserfahrungen und negativer Vergesellschaftung dienen können.

### 6.1 Eingrenzung des Forschungsfeldes

Fragen nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismuserfahrungen oder rassistischer Deklassierung kommen in der gängigen Rassismus- und Migrationsforschung im deutschsprachigen Raum nur am Rande vor. Die Migrationsforschung betrachtet nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit meist als eine unabhängige Variable und behandelt Migrant\_innen meist als Forschungsobjekte. Somit trägt sie zur Alienisierung der Migrationsanderen bei (siehe die Ausführungen weiter unten in diesem Abschnitt). Die gängige Rassismusforschung lässt sich durch zwei weitere wichtige Aspekte charakterisieren:

- Sie baut auf der Prämisse auf, dass von Rassismus nur die ‚rassisch‘ oder nation-ethno-kulturell Anderen betroffen sind. Die Betroffenheit der Dominanzgesellschaft und der Zusammenhang zwischen Privilegierung und Deprivilegierung werden nur von der kritischen Forschung ausführlich thematisiert.
- Die zweite zentrale Annahme ist, dass Rassismus ausschließlich von der Dominanzgesellschaft ausgeht. Deshalb werden Phänomene des Rassismus aus handlungs- und systemtheoretischen Perspektiven primär an der Dominanzgesellschaft untersucht (vgl. etwa Markom/Weinhäupl 2007, Messerschmidt 2009, Flam 2009). Dies gilt sogar für kritische Ansätze wie die Postkoloniale Theorie, die Kritische Weißseinsforschung oder das Konzept der Dominanzkultur nach Rommelspacher (1995, 1999, 2003).

Diese zwei Prämissen führen in der Forschungspraxis dazu, dass sofern sich die Rassismusforschung überhaupt den Migrant\_innen zuwendet, sie *meist als ‚Betroffene‘* aber *nur sehr selten als ‚Handelnde‘* befragt werden. Es gibt z.B. eine Reihe nationaler und internationaler Studien, die sich mit dem Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen und Gesundheit befassen und belegen, dass die erlebte Deklassierung und Benachteiligung negative Auswirkungen auf das psychische und körperliche Wohlbefinden (vgl. etwa Liebkind/Jasinskaja-Lahti 2000, King 2005, Kirkcaldy et al. 2006, Igel et al. 2009) sowie auf die körperliche Gesundheit (vgl. etwa Williams et al. 2003, King 2005; Kirkcaldy et al. 2006, Schrötle/Khelaifat 2009, Igel et al. 2009) hat und psychische Symptome wie z. B. Angst und Depression (vgl. etwa Cassidy et al. 2004; Kirkcaldy et al. 2006, Mebach et al. 2008), ein geringeres Selbstwertgefühl (vgl. etwa Williams et al. 2003, King 2005), Identitätskrisen und Orientierungsschwierigkeiten (vgl. etwa Portera 2003) hervorruft. Im Bildungsbereich werden Diskriminierungserfahrungen in Verbindung mit dem niedrigeren Bildungserfolg und der geringen Bildungspartizipation der „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ gebracht (vgl. etwa Hummrich 2003, Nohl 2003, Kristen 2006, Fuchs/Sixt 2007, Weiss 2007a, Unterurzacher 2007, Motakef 2009). Kirkcaldy et al.

(2006) zeigen zudem auf, dass Diskriminierungserfahrungen nicht nur direkt als akuter oder chronischer Stressor auf die Gesundheit und auf das Wohlbefinden der Betroffenen einwirken, sondern auch indirekt über die mit der systematischen Benachteiligung verbundenen sozialen und ökonomischen Verhältnisse, also auch über mangelnden Zugang zu Ressourcen und ökonomische Marginalisierung. Sozioökonomische Bedingungen werden auch im Bildungsbereich als wesentliche intervenierende Variable betrachtet (vgl. etwa Bacher 2003, Becker/Schubert 2006, Becker 2007).

All diese Erkenntnisse machen deutlich, dass sich Erfahrungen von Herabsetzung und Diskriminierung in den Körpern der Subjekte bzw. im weiteren Lebensverlauf von Menschen einschreiben. Wenn die Bedeutung der Erfahrung von Deklassierung und Ausgrenzung seitens der Migrant\_innen so relevant ist, erscheint die Praxis der Betonung der Deprivation, der Stressoren (Stress auslösenden Faktoren) aufgrund von Akkulturationsprozessen oder der sozialen und/oder ökonomischen Marginalisierung bei gleichzeitiger Vernachlässigung der handlungstheoretischen Perspektive umso fragwürdiger. Verschiedene, günstige als auch schädliche Faktoren, die für die Persönlichkeitsentwicklung im ‚multi-kulturellen‘ Kontext positive oder negative Auswirkungen haben könnten, aufzuspüren und zu beschreiben, scheint aber in der Überzahl der aktuellen wissenschaftlichen Untersuchungen viel wichtiger zu sein, während die persönlichen Bewältigungsstrategien der deklassierten Subjekte nur sehr selten hervorgehoben werden. So etwa kritisiert Bojadžijev (2008), dass im deutschsprachigen Raum Formen und Praktiken des antirassistischen Widerstands von Migrant\_innen bislang kaum Eingang in die wissenschaftliche Forschung gefunden haben.

Wenn die Forschung sich an Migrationsandere als handelnde Subjekte wendet, dann vorwiegend um ihre ‚Zerrissenheit zwischen den Kulturen‘, ‚kulturelle Identitätstransformationen‘, Identifikationen oder Selbstbeschreibungen zu betrachten (vgl. etwa Skala 2008, Böhnisch 2008, DeMeulenaere 2009, Mannitz 2003, Nohl 2003, Tietze 2003, Weiss 2007b; kritisch beleuchtet wird dieses Vorgehen etwa durch Mecheril 1994, Gültekin 2003, Badawia 2003). Solche Herangehensweisen tragen einen nicht unwesentlichen Teil zur Konstituierung und Verfestigung von Bildern ‚kultureller Diversität‘ der Migrationsanderen bei und sind als Bestandteil der herrschenden Repräsentationsregime zu betrachten. ‚Kultur‘ und ‚kulturelle Zugehörigkeit‘ werden in solchen Studien als Merkmale entworfen, welche von ‚Natur‘ aus gegeben seien und keiner Veränderung unterliegen. Wenn die Forschung von einer quasi ‚real‘ gegebenen, relativ unveränderbaren ‚kulturellen Differenz‘ ausgeht, ist es irrelevant, ob dabei Diversität verurteilt und problematisiert wird, oder ob die jeweiligen Forscher\_innen für die Anerkennung von Differenz plädieren<sup>43</sup>, denn erst durch ihre Hervorhebung gewinnt die Alterität an Bedeutung.

„Erst durch die Konzeption der kulturellen Differenz werden die Anderen zu Anderen gemacht. Indem ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Menschen mit Migrationsgeschichte‘ oder ‚Menschen mit Migrationserfahrung‘ ständig hervorgehoben und alienisiert werden, werden sie auf ihre Alterität festgelegt und als Abweichungen der Normalität markiert“ (Ivanova 2014, S.124).

<sup>43</sup> Zudem erscheint diese Praxis der Betonung von Differenz auch deshalb fragwürdig, da zugleich hervorgehoben wird, dass eine eindeutige Zuordnung weder möglich noch sinnvoll sei (vgl. etwa Portera 2003, Nohl 2003).



Als Kritik an den permanenten Markierungen, Differenzierungen und Anrufungen im Rahmen der Untersuchung von Strukturmerkmalen und Prozessen in der Migrationsgesellschaft (Migrationsforschung) schreibt Mecheril (1999):

„‘Die Anderen‘ [...] kommen[,] wenn überhaupt, dann nur als jene in den Blick, die ‚für uns‘ Andere sind. Wie aber diese ‚Anderen‘ mit der beständigen Zuschreibung, ‚für uns‘ Andere zu sein, etwa umgehen – möglicherweise von diesen Zuschreibungen eingefangen oder diese transzendierend, und möglicherweise beides zugleich –, daran war die deutschsprachige Sozialwissenschaft bisher seltsam uninteressiert“ (Mecheril 1999, S.249).

Unter Bedacht, dass eine Forschung, die ständig Migrationsandere hervorruft und markiert, selbst einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Aufrechterhaltung rassialisierender Zugehörigkeitsordnungen und Dominanzverhältnisse darstellt, darf es nicht verwundern, dass dieselbe Forschung zugleich selten Interesse am migrantischen Widerstand (etwa gegen die rezessive Reduktion auf die Figur der Kulturträgerin oder des Kulturträgers) oder an der Mitwirkung der Migrant\_innen zur Aufrechterhaltung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen zeigt. In der Tradition dieser Forschung ist es auch nicht merkwürdig, dass Untersuchungen zu Umgang mit Rassismus und Diskriminierung nach den Umgangsformen Angehöriger der Dominanzgesellschaft fragen. So etwa identifiziert Astrid Messerschmidt (2010) folgende vier Muster im Umgang mit Rassismus:

- Skandalisierung, durch die Rassismus als die absolute Ausnahmeerscheinung dargestellt wird, die Empörung und Entsetzen auf sich zieht;
- Verlagerung von rassistischen Erscheinungsformen in den Wirkungsbereich extremistischer Gruppierungen;
- Vermeidung des Rassismusbegriffs durch Betonung des Kulturellen;
- Entnormalisierung von Rassismus durch eine zeitgeschichtliche Verschiebung in eine für abgeschlossen erklärte Vergangenheit (S.41 ff.).

Bereits die Bezeichnungen dieser vier Muster machen deutlich, wessen Umgang expliziert werden soll: Es sind Angehörige der Dominanzgesellschaft, die mit Rassismus umgehen, ihn skandalisieren und entnormalisieren, ihn auf extremistische Gruppierungen verlagern oder mit Hilfe von Kulturalisierungen den Begriff ‚Rassismus‘ vermeiden. Vielleicht gehen auch Menschen, die über die tägliche Rassismuserfahrungen Deprivilegierung erleben, gleich damit um, diese werden aber in dem Modell von Messerschmidt nicht erwähnt und vermutlich gar nicht mitgedacht.

Eine ähnliche Ausblendung der Handlungsfähigkeit von Migrationsanderen findet sich im Buch von Wulf Hund (2006) „Negative Vergesellschaftung“, in dem der Autor verschiedene wichtige Dimensionen für eine Rassismusanalyse auflistet. Umgang mit der eigenen negativen Vergesellschaftung wird dabei nicht als eine nennenswerte Dimension verzeichnet.

Eine Auflistung von Studien und Ansätzen, die zwar einen wichtigen Beitrag für die Rassismusforschung liefern, zugleich jedoch die Handlungsaspekte der durch den Rassismus Deklassierten systematisch auslassen, könnte noch lange fortgesetzt werden, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die hier dargestellten Beispiele sollen nur veranschaulichen, wie die gängige Rassismus- und Migrationsforschung es verabsäumt, Migrationsandere als Subjekte hervorzuheben.

Die merkwürdige, aber systematische Ausblendung der Handlungsfähigkeit von Migrationsanderen hat eine Funktion: Dadurch werden sie als macht- und wirkungslose Wesen

hervorgebracht. Diese Hervorhebung wird durch die Tatsache verstärkt, dass diverse wissenschaftliche Erkenntnisse und Lösungsansätze primär an eine anonyme Mehrheit adressiert werden (vgl. Ivanova 2014). Selbst kritische Ansätze wenden sich an die Angehörigen der Dominanzgesellschaft, als würden nur diese ausreichend Handlungsmacht haben, Rassismus und Diskriminierung zu verändern. Diese epistemische Vorgehensweise<sup>44</sup> kann auch als Bestandteil der dominanten Repräsentationspolitik betrachtet werden. Das wissenschaftliche Sprechen, welches sich dabei aus einer unsichtbaren, nicht problematisierten Position, an eine unbenannte, ‚homogene‘ Mehrheit wendet und die Handlungsfähigkeit von Migrationsanderen systematisch ausblendet, reproduziert Dominanzordnungen. In diesen werden Migrationsandere als passive Opfer erzeugt, welche weder in der Lage sind, den Diskurs mitzugestalten, noch sich gegen diesen wehren können. Zeitgleich werden ‚Nicht-Migrationsandere‘ als Handlungsträger\_innen konstituiert, die berechtigt und befähigt sind, Migrationsandere zu besprechen und zu thematisieren, indem sie sie zum Problem machen dürfen oder als ihre Retter\_innen und Beschützer\_innen auftreten können (ebd.).

Die bisherigen Ausführungen zeigen nicht nur eine wichtige Auslassung der gängigen Rassismus- und Migrationsforschung auf, sondern weisen darauf hin, dass das mangelnde Interesse an der Handlungsfähigkeit von Migrationsanderen sich nicht unabhängig von herrschender Differenzordnung in der Migrationsgesellschaft verhält. Damit möchte ich jedoch nicht behaupten, dass die Hervorhebung der Handlungsfähigkeit von Migrationsanderen an sich ausreichen würde, um die natio-ethno-kulturelle Differenzordnung zu verändern oder um die Fundiertheit der Migrationsforschung zu steigern. Die Betonung der Handlungsfähigkeit von Migrationsanderen alleine wird der Komplexität des zugrundeliegenden Sachverhaltes jedenfalls nicht gerecht, falls Umgangsformen enthistorisiert in Betracht gezogen werden. In diesem Zusammenhang lässt sich eine Reihe von Studien unterstreichen, die in Anlehnung an die Akkulturationstheorie des kanadischen Sozialpsychologen John W. Berry<sup>45</sup> zwar Migrationsandere in ihrer Handlungsfähigkeit zu betrachten versuchen, zugleich aber Fragen der sozioökonomischen Verhältnisse und somit der rassistischen Ordnungshierarchien ausblenden und dadurch keine brauchbaren Erklärungen über die Prozesse der subjektiven Aneignung des kulturellen Umfelds und seiner Transformation liefern können (vgl. etwa Berry 1996, Güttler 2003; Herwartz-Emden/Küffner 2006, Renner 2011). Akkulturationsmodelle betrachten Rassismus- und Diskriminierungsprozesse als gesellschaftliche Randerscheinungen und nicht als Strukturierungsprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit. Dadurch entziehen sie sich der Notwendigkeit, sich mit Fragen der Macht- und Ressourcenverteilung sowie ungleicher Handlungsspielräume auseinanderzusetzen. Dieser Mangelhaftigkeit entkommen selbst interaktive

<sup>44</sup> Diese Ausführungen sollen kein Plädoyer für ein lückenloses wissenschaftliches Interesse sein, sondern zeigen, dass jedes wissenschaftliche Interesse positioniert und somit lückenhaft ist.

<sup>45</sup> Im Rahmen seiner Kultur-Kontakt-Forschung untersucht Berry (vgl. z.B. Berry et al. 2003, S.353 ff.; Berry 1996; Berry 1980 und 1989, zitiert in Güttler 2003, S.307 ff.) die wechselseitigen Veränderungsprozesse zwischen den „Kulturmustern“ von „ethnischen Zuwander\_innen“ und der „Aufnahmekultur“. Im Zentrum seiner Theorie steht die Annahme, dass Einwander\_innen ihren Akkulturationsprozess zu einem großen Teil selbst bestimmen. Die Einstellungen (Orientierungen) akkulturierender Individuen werden in diesem Sinne als bewusste Strategien der Akkulturation verstanden. Je nach Grad der Aufrechterhaltung der Minderheitenkultur und nach Ausmaß der Übernahme der Mehrheitskultur definiert Berry vier Akkulturationsstrategien: Assimilation, Integration, Separation und Marginalisierung.

Akkulturationsmodelle nicht, welche auf der Unterscheidung zwischen Akkulturationsorientierungen von Einwanderern und Einwanderinnen auf der einen Seite und Akkulturationsorientierungen der aufnehmenden Majorität auf der anderen Seite sowie auf deren Überkreuzung aufbauen und die ein besonderes Gewicht auf die Interaktionen zwischen Migrant\_innengruppen und der „aufnehmenden Gesellschaft“ legen (vgl. Bourhis et al. 1997). Handlungsoptionen von Migrant\_innen oder Minderheiten in ‚bikulturellen‘ bzw. ‚multikulturellen‘ Gesellschaften werden in der Tradition der Akkulturationstheorie stets abgekoppelt von den jeweiligen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen beleuchtet. Das erklärt vermutlich, warum der Akkulturationsansatz letztendlich keine eindeutigen Aussagen über den eigentlichen Prozess der Aneignung kultureller Umwelten liefern kann, wie von Andreas Zick (2010) beklagt. Durch die Hervorhebung der ‚ethno-kulturellen Hintergründe‘ im Rahmen von Akkulturationsmodellen werden zudem Unterschiedlichkeiten erdichtet und Phantasien über starre kulturelle Differenzen erzeugt, die selbst ein Teil der rassistischen Funktionsweise sind. Sowohl die Unterstellung einer grundlegenden ‚kulturellen Differenz‘ als auch die Annahme homogener ‚kultureller Identitäten‘ macht schließlich nicht nur die Erklärung von Akkulturationsprozessen schwierig, sondern stellt sich als ein Beitrag für die Aufrechterhaltung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen heraus. Also, selbst wenn sie die Handlungsfähigkeit von Migrant\_innen in den Mittelpunkt stellt, entpuppt sich die Akkulturationsforschung als ungeeignet für die Beantwortung der Frage nach dem Umgang mit rassistischer Deklassierung. Zumal unterschiedliche Subjektpositionen verschiedene Handlungsspielräume bedingen, empfiehlt es sich die Handlungsfähigkeit der Subjekte immer erst im Kontext der herrschenden Differenzordnungen zu betrachten.

Zusammenfassend für die gängige Rassismus- und Migrationsforschung im deutschsprachigen Raum lässt sich festhalten, dass Fragen nach dem Umgang mit Rassismus und Diskriminierung seitens Subjekten, die dadurch eine Deprivilegierung erfahren, selten in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses rücken. Nur vereinzelt wird „die Frage nach der kritischen Gegenmacht gestellt“ (Castro Varela 2007, S.13 ff.). Selbst wenn sie gestellt wird, dann befragt sie meist die gesellschaftliche Ordnung und wendet sich kaum an die widerständigen Praktiken und ihr Potenzial für die Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen (ebd., S.14). Das mangelnde Interesse an der Subjektposition<sup>46</sup> Migrationsanderer charakterisiert sich vor allem durch die Ausblendung ihrer Handlungsfähigkeit und/oder durch die Vernachlässigung der sozioökonomischen Aspekte der natio-ethno-kulturellen Dominanzordnung. Die im Verhältnis sehr wenigen Studien und Konzepte, die diese *seltsamen Auslassungen* überwinden, möchte ich im Folgenden ausführlicher beleuchten. Dabei beziehe ich mich nur auf solche Studien, welche die Handlungsfähigkeit von Migrationsanderen im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheit akzentuieren.

## 6.2 Forschung zum Umgang mit Rassismuserfahrungen

In diesem Abschnitt möchte ich einen Überblick über die Fragestellungen, Begriffe (vor allem den jeweils zugrundeliegenden Subjektbegriff), methodische Zugänge und Erkenntnisse der bisherigen Forschung zu Fragen des Umgangs mit Rassismus seitens der Sub-

<sup>46</sup> Das mangelnde Interesse an der Subjektposition der Lernenden in der Schule wird von Holzkamp (1992) diskutiert.

jekte, die dadurch Deklassierung erfahren, geben. Ich möchte dabei unterschiedliche Aspekte dieses sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursfeldes aufzeigen und diese im Hinblick auf die unterschiedlichen Erkenntnisse, die sie ermöglichen, besprechen. Die einzelnen Studien, auf die ich eingehe, sind nicht in strengen thematischen Kategorien zusammengefasst, sondern so geordnet, dass der jeweilige Blick auf die Migrationsanderen, ihre Handlungsfähigkeit und/oder Handlungswirksamkeit und das dahinterliegende Subjektverständnis besser erläutert werden können. Die Ausführungen zeigen, dass das, was sichtbar wird, nicht unabhängig von der Forschungsperspektive und vom methodischen Zugang ist. Die Kennzeichnung und Anordnung der einzelnen diskursiven Aspekte zielen aber nicht primär darauf ab, eine neue analytische Unterscheidung des sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurses einzuführen. Eine ähnliche Gliederung wurde bereits von Mecheril (2004) angeregt. Vielmehr gründet mein Bemühen darin, bestehende Ansätze so zu erläutern, dass ein besseres Verständnis für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen des Umgangs mit rassistischer Deklassierung und Deprivilegierung möglich ist. Selbst wenn einige der folgenden Unterkapitel bestimmte angewandte Analyseperspektiven beschreiben, sind diese Zusammenstellungen nur als eine idealtypische Darstellung gedacht und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Ganzheitlichkeit.

Als Erstes gehe ich auf Untersuchungen ein, welche den Umgang von Migrationsanderen mit rassistischer Deklassierung und Deprivilegierung untersuchen, ohne den diskursiven Charakter der natio-ethno-kulturellen Unterscheidung in Frage zu stellen. Zwar verdammen und skandalisieren diese Studien Ausgrenzung und Deklassierung, betrachten und behandeln aber Migrationsandere nicht als konstruierte, sondern als essentiell Andere. Dadurch werden sie selbst Teil der Markierung, De-Normalisierung und Ausgrenzung von Migrationsanderen. Eine nähere Betrachtung zeigt zudem, dass sie kaum direkt auf die konkreten Handlungsweisen oder auf die Subjektpositionen von Migrant\_innen eingehen, sondern nur allgemein gesellschaftliche Tendenzen und Entwicklungen beschreiben.

Als Nächstes wende ich meinen Blick Untersuchungen zu, welche zwar nicht gesellschaftliche Phänomene, sondern die Subjekte in den Mittelpunkt ihrer Analyse stellen, diese jedoch als passive, hilflose Opfer betrachten. Es handelt sich dabei um Studien, welche Rassismuserfahrungen als Traumatisierung hervorheben und problematisieren, aber die Handlungsspielräume der Subjekte außer Acht lassen.

In Abgrenzung dazu verweise ich auf Studien, welche die Subjekte in ihrer Handlungsfähigkeit untersuchen. Manche dieser Studien konzentrieren sich ausschließlich auf ‚positive‘ Umgangsformen und laufen somit Gefahr, die beschränkten Handlungsspielräume der subalternen Subjekte zu überschätzen, andere warnen vor dieser Ausblendung und zeigen auf, dass nicht alle Arten des Umganges konstruktiv zur Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen beitragen können.

Anschließend gehe ich auf Studien ein, die sich explizit den Verstrickungen, Widersprüchlichkeiten und Spannungsfeldern an den Schnittstellen zwischen Macht und Widerstand, Präsentation und Reartikulation widmen. Rassismus und Diskriminierung werden an dieser Stelle sehr oft aus einer „Schwarzen Perspektive“ (vgl. Collins 1991) untersucht. Entgegen Auffassungen vom Rassismus als weitgehend uniformem Diskurs von Unterdrückung und Ausbeutung, widmen sich diese Studien eher den Widersprüchlichkeiten von Macht und Widerstand und fokussieren auf die Folgen und Kontinuitäten des Kolonialismus sowie auf verschiedenste neokolonialistische Formationen, in denen die epistemische

Gewalt, die das postkoloniale Subjekt herstellt, fortgeschrieben wird. Um dem Versuch zu widerstehen, eine authentische Subalternität ausfindig zu machen, werden an dieser Stelle heterogene Subjektpositionen hervorgehoben.

Zumal Studien von der Handlungsfähigkeit und/oder der Handlungswirksamkeit der Migrationsanderen dem Kern meines eigenen Forschungsinteresses entsprechen, werde ich sie nicht nur im Hinblick auf ihren methodischen Zugang und ihr Subjektverständnis diskutieren, sondern auch ihre wichtigen Ergebnisse genauer hervorheben. Mich interessieren dabei vor allem die Strategien und Muster, die zum Vorschein kommen, wenn sich die Empirie dem Umgang mit rassistischer Deklassierung widmet. Diese werde ich bei der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse meiner Untersuchung noch aufgreifen.

### **6.2.1 Essentialisierte Migrationsandere als Schlüsselfiguren gesellschaftlicher Tendenzen und Entwicklungen**

Studien aus dem Bereich der Politikwissenschaft und Soziologie, die auf den Umgang der Migrationsanderen mit der systematischen Ausgrenzung und Marginalisierung eingehen, beschreiben in diesem Zusammenhang verschiedene gesellschaftliche Tendenzen und Entwicklungen<sup>47</sup>. So etwa identifiziert der deutsche Migrationsforscher und Politikberater Klaus Bade (2008) zwei Reaktionsformen seitens der „Bevölkerung mit Migrationshintergrund, aber ohne eigene Migrationserfahrung, also in der zweiten und dritten Generation“ (S.21):

- An der Spitze der Sozialpyramide lokalisiert er eine erhöhte Abwanderungsbereitschaft: 40 Prozent der Studierenden mit „türkischem Migrationshintergrund“ ziehen es in Erwägung, nach Abschluss ihres Studiums „in die im Grund[e] nur aus dem Urlaub bekannte fremde Heimat der Eltern und Großeltern auszuwandern“ (ebd.). Diese Erwägung begründen die jungen Menschen nicht zuletzt durch eine befürchtete Benachteiligung am Arbeitsmarkt, die in Anbetracht der Arbeitsmarktstatistiken sehr berechtigt erscheint.
- Zeitgleich entdeckt Bade an der Basis der Sozialpyramide eine Frustrations-Aggressions-Schaukel, bei der Migrationsandere „aus der Empörung über die eigene Perspektivlosigkeit“ ihre „Wut und [...] Angriffsbereitschaft auf die sich [...] abschließende Mehrheitsgesellschaft“ (ebd.) richten.

Dieser so beschriebene Frustrations-Aggressions-Aspekt liegt vielen anderen Studien zu Grunde<sup>48</sup>. So untersuchen Heitmeyer et al. (1997) islamisch-fundamentalistische Orientierungen und Organisationspräferenzen von in Deutschland lebenden „türkischstämmigen“ Jugendlichen. Die „Hinwendung zu einer religiös fundierten Gewaltbereitschaft“ deuten die Autoren dabei als Reaktion auf die „fremdenfeindliche Gewalt“ und auf die Verwehrung einer Zugehörigkeit seitens der Mehrheitsgesellschaft (ebd.).

„Im Kern geht es um die politische Verweigerung eines kollektiven Identitätsangebotes durch die Mehrheitsgesellschaft und die Auflösung einer eindeutigen Identitätsverankerung in der Herkunftsgesellschaft. Daraus [...] ergibt sich eine Überlagerung der ethnisch-territorialen Zugehörigkeit („Türken“) durch die religiös-kosmopolitische Verständigungsgemeinschaft („Muslime“),

<sup>47</sup> Für das Bildungswesen siehe etwa Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009).

<sup>48</sup> Caldwell et al. (2004) untersuchen die rassistische Diskriminierung im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten von jungen Schwarzen Erwachsenen in den USA (vgl. auch Weiss/Strodl 2007, Weiss/Rassouli 2007, Khorchide 2007).

die zudem auch als politische Schicksalsgemeinschaft aufgrund einer Geschichte von Niederlagen (durch den modernen Westen) von Bedeutung ist“ (Heitmeyer et al. 1997, S.44).

Konkrete Ursachen für „partikulare Wertvorstellungen“, „islamisch-fundamentalistische Orientierungen“ und „demokratiefeindliche Einstellungen“ entdecken Heitmeyer et al. in den negativen Folgen der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse sowie in den unmittelbaren Diskriminierungserfahrungen<sup>49</sup>, welche „türkischstämmige Jugendliche“ im privaten Bereich machen. Die Autoren können nachweisen, dass bewusst erlebte und wahrgenommene Diskriminierungen mit islamzentrierten Überlegenheitsansprüchen und religiös gestützter Gewaltbereitschaft korrelieren. Diskriminierungserfahrungen können demnach dazu führen, dass neue bzw. verstärkte Orientierungsangebote aus religiösen oder politischen Gruppen identitätsstabilisierend oder sozialkulturell sichernd aufgenommen werden (vgl. S.161 ff.).

Diese Erkenntnisse scheinen die Autoren nicht sehr zu frappieren, mit Überraschung stellen Heitmeyer et al. jedoch fest, dass die Erfahrung einer alltäglichen Diskriminierung sich nicht sehr auf das Wohlbefinden der Jugendlichen in Form von Unzufriedenheit auswirkt: 80% der Befragten geben an, dass sie zufrieden oder sogar sehr zufrieden damit seien, ihr eigenes Leben so zu führen, wie sie es für gut halten. Heitmeyer et al. versuchen dieses unerwartete Ergebnis mit Verweis auf Tesser (1988) zu erklären. Tesser (1988) setzt sich in seiner Selbstwerterhaltungstheorie mit der Wirkung sozialer Vergleichsprozesse für den eigenen Selbstwert auseinander und geht von einem Motiv zur Erhaltung und Vergrößerung des Selbstwertes aus (vgl. Heitmeyer et al. 1997). Wenn die Beurteilung der eigenen Zufriedenheit auf der Basis sozialer Vergleichsprozesse geschieht, ergibt sich die Einschätzung der eigenen Zufriedenheit im Vergleich zu Personen, die unzufriedener sein sollten als eine/r selbst. Dadurch gelingt es trotz objektiv schwieriger Bedingungen und Diskriminierungserfahrungen ein positives Lebensgefühl zu erhalten (vgl. ebd.).

Obwohl Heitmeyer et al. dafür plädieren, im Zuge eines dialektischen Verständnisses von Sozialisationsprozessen, die Frage nach der subjektiven Verarbeitung der alltäglichen Diskriminierungserfahrungen zu verfolgen, gehen sie in ihrer Studie, die auf Befragungen mittels strukturierter Fragebögen aufgebaut ist, jedoch nicht auf diese subjektiven Verarbeitungsprozesse ein, sondern betrachten nur „jene Zusammenhänge mit problembeladenen Orientierungen in Form von Aspekten eines islamischen Fundamentalismus, die z.T. mit nationalistischen Positionen verbunden sind“ (Heitmeyer et al. 1997, S.114). Die Rassismuserfahrungen, über die die Jugendlichen berichten, haben bei Heitmeyer et al. überhaupt keinen Eigenwert. Sie werden ausschließlich im Zusammenhang mit fundamentalistischen Einstellungen und möglicher Gewaltbereitschaft der türkischstämmigen Jugendlichen betrachtet und interpretiert. Damit reiht sich die Untersuchung von Heitmeyer et al. in eine im deutschsprachigen Raum weit verbreitete Tradition ein, in der die sozialwissenschaftliche Bearbeitung migrationsspezifischer Fragestellungen in dem Kurzschluss *Migration-Kulturunterschied-Problem* verstrickt und verhaftet bleibt.

Islamisch-fundamentalistische Orientierungen treten nach Heitmeyer et al. gleichzeitig mit Rückzug in die eigenethnische „Wir-Gruppe“ bzw. mit einer „eigenethnischen Identitätspolitik“ auf (vgl. Heitmeyer et al. 1997, S.183 ff.). Indes verbringen Jugendliche, die von Diskriminierungserfahrungen überproportional häufig berichten, ihre Freizeit signifi-

<sup>49</sup> Den Diskriminierungserfahrungen wenden sich die Autoren nur sehr eingeschränkt zu.

kant häufiger an „ethnozentrierten Orten“ wie türkischen oder islamischen Vereinen, Lokalen oder Moscheen. Zumal sich an solchen Orten vor dem Hintergrund sozialer Abwertung islamisch-fundamentalistische Orientierungen und Wohlbefinden verbinden, betrachten Heitmeyer et al. den Rückzug in eigenethnische Gruppen als sehr „problematisch“<sup>50</sup> (Heitmeyer et al. 1997, S.161 ff. und S.164).

Als weniger ‚problematisch‘ stufen Heitmeyer et al. die Haltung eines anderen Drittels der befragten türkischen Jugendlichen ein, die angeben, sich unter „Deutschen“ wohler zu fühlen als unter „Türken“. Heitmeyer et al. vermuten, dass diese Teilgruppe das Leben in Deutschland „bereits in besonderer Weise für sich als Normalität verinnerlicht“ (ebd.) habe.

„Ein Grund hierfür könnte sein, dass ihnen die westliche Lebensweise, wie sie von den Deutschen verkörpert wird, inzwischen mehr bedeutet bzw. als ‚Lebensgerüst‘ näherliegt als die eher traditional geprägten Sitten, wie sie von der eigenethnischen Gruppe repräsentiert werden“ (S.92).

In diesem Zitat wird deutlich, dass für Heitmeyer et al. eine „westliche Lebensweise, wie sie von den Deutschen *verkörpert* wird“ (ebd., Hervorhebung MI) essentiell anders ist als die „traditional geprägten Sitten, wie sie von der eigenethnischen Gruppe [der Migrationsanderen] repräsentiert werden“ (ebd.). Kultur wird in der Studie von Heitmeyer et al. (und auch in vielen anderen Studien dieser Art) essentialisiert und als etwas betrachtet, das in die Körper der ‚Deutschen‘ und (in dem Fall) der ‚türkischstämmigen Jugendlichen‘ eingeschrieben ist. Zumal eine solche ‚wissenschaftliche‘ Herangehensweise Teil der Markierung, De-Normalisierung und Ausgrenzung von Migrationsanderen ist (vgl. Kap.6.1), klingt das Plädoyer von Heitmeyer et al. gegen Diskriminierung und für Respekt hohl und unglaublich. Viel mehr dokumentieren ihre Ausführungen, wie die Verweigerung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit bzw. das, was sie als „Verweigerung eines kollektiven Identitätsangebotes“ (Heitmeyer et al. 1997, S.44) bezeichnen, erfolgt.

Während sie verschiedene Handlungsformen migrantisierter Subjekte problematisieren, übersehen Heitmeyer et al. viele andere Interpretationsmöglichkeiten: Die Angabe, sich unter ‚Deutschen‘ wohler zu fühlen als unter ‚Türken‘, kann z.B. auch dahingehend gedeutet werden, dass die ‚türkischstämmigen Jugendlichen‘ das negative Image der ‚Türken‘ verinnerlicht haben und sich von dieser Internalisierung distanzieren wollen. Dies würde auf Tendenzen der Entfremdung und Beeinträchtigung des Selbstkonzeptes hindeuten (vgl. Kap.9.4.2.1 und Kap.9.4.2.2). Der Rückzug in die eigenethnischen Gruppen kann auch als Strategie zur Erlangung frei verfügbarer Räume, in denen Selbstdefinition und Autonomie möglich sind, gesehen werden (vgl. Kap.9.4.6.4). Solche Betrachtung verlangt jedoch die Berücksichtigung der Subjektpositionen, für die sich zwar auch Heitmeyer et al. aussprechen, die sie jedoch mit ihrer standardisiert quantitativen und distanzierten, Objektivität und Wahrheit beanspruchenden Vorgehensweise nicht verwirklichen können<sup>51</sup>. In diese Tradition der Essentialisierung der Migrationsanderen, um sie als Schlüsselfiguren gesellschaftlicher Tendenzen und Entwicklungen in Betracht zu ziehen, lassen sich

<sup>50</sup> Dabei gibt mehr als zwei Drittel der befragten Jugendlichen an, sich in Deutschland unter Landsleuten wohler zu fühlen als unter „Deutschen“. Der Trend einer starken ethnisch-kulturellen Identifikation wird auch unter Berücksichtigung der Nähe zum familiären Ursprungsland Türkei bestätigt (vgl. Heitmeyer et al. 1997, S.92).

<sup>51</sup> Weitere Kritik an den Ausführungen von Heitmeyer et al. findet sich etwa in Heinz (1999), Lang (1999), Auernheimer (1999), Schiffauer (1999), Pott (1999), Sunier (1999).

viele andere Studien einreihen. Z.B. sind im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse wissenschaftliche Fragestellungen und Erkenntnisse oft durch Kulturalisierungen und Fixierungsversuche geprägt (vgl. etwa Hahm 1994, Böhnisch 2008). Während die Geschlechterverhältnisse bei den als rückständig geltenden Migranten und Migrantinnen untersucht werden, bleibt der Beitrag der Dominanzgesellschaft für die Aufrechterhaltung der Gewaltverhältnisse, etwa mittels sozioökonomischer Marginalisierung von Menschengruppen oder durch die restriktive Aufenthaltsgesetzgebung, unproblematisiert (vgl. etwa Popal 2007). Zumal viele dieser Studien<sup>52</sup> gesellschaftliche Tendenzen und Entwicklungen bloß registrieren und bereinigt von Abweichungen wiedergeben, neigen sie durch die Nicht-Kommentierung dazu, ihre Ergebnisse zu bekräftigen und stereotype Wahrnehmungen und Unterscheidung zu verstärken. Eine kritische Auflösung dieser Tendenz ist meiner Meinung nach nur durch die Kontextualisierung der untersuchten Phänomene möglich.

### 6.2.2 Migrationsandere als Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse

Im Unterschied zu der quantitativen Herangehensweise eignet sich die Biographieforschung besser dazu, subjektive Positionen zu erfassen und diese in einen hysterischen Kontext zu setzen. Sie ist zudem nicht bloß auf die Feststellung der gesellschaftlichen Verhältnisse ausgerichtet, sondern versucht vielmehr zu verstehen, wie sich diese in den Subjekten einschreiben.

„Untersuchungen, die auf subjektive (Re-)Konstruktionen zielen, finden ihren sinnvollen Ausgangspunkt in den Selbst(re-)präsentationen, den Geschichten und Narrationen der Personen, deren Erfahrungen, Handlungen und Lebenssituation Gegenstände des Interesses sind“ (Mecheril 1999, S.256).

Auch wenn viele Studien einen biographischen Zugang wählen und sich auf die subjektiven Erfahrungen beziehen, bedeutet das jedoch nicht, dass sie automatisch gegen Kulturalisierungen und Essentialisierungen gewappnet sind. So kritisiert Nivedita Prasad (2009), dass viele Autor\_innen „sich in ‚kulturspezifischen Betrachtungen‘ mit entsprechenden Handlungsempfehlungen oder Anleitungen im Umgang mit dem konstruierten Anderen“ (S.1) verlieren (vgl. auch Juhasz/Mey 2003a, S.103). Vor allem im Hinblick auf Fragen der körperlichen und psychischen Gesundheit (vgl. etwa Hahm 1994, Portera 2003) sowie des Bildungsverhaltens (vgl. etwa Nohl 2003, Hummrich 2003) sind wissenschaftliche Erkenntnisse oft durch Kulturalisierungen und Essentialisierungen geprägt. Aber auch dann, wenn kulturelle Differenzen nicht als gegebene, sondern als konstruierte Unterschiede in Betracht gezogen werden und in Verhältnis zu den situativen Faktoren (z.B. aufenthaltsgesetzliche Rahmenbedingungen, Zugang zu Gesundheitsversorgung, Bildung, Arbeit etc.) gestellt werden, bleiben viele Studien auf einer Ebene stecken, auf der sie nur Einblicke in die Vulnerabilität und die marginalisierte Stellung von Migrant\_innen schaffen und ihre Handlungsmacht ausblenden (vgl. etwa Kampmann 1994, Mannitz 2003, Schnell 2010, Wellgraf 2012). Diese Studien versuchen zwar nicht (im Unterschied zu

<sup>52</sup> Die Studie von Igel et al. (2010) beispielsweise verweist auf Unterschiede bezüglich der wahrgenommenen Diskriminierung hinsichtlich des Geschlechts und der Herkunftsregion von in Deutschland lebenden Migrant\_innen (S.184): Männer fühlen sich mit höherer Wahrscheinlichkeit benachteiligt als Frauen, türkischstämmige Migrant\_innen fühlten sich signifikant häufiger von Diskriminierungen betroffen als alle anderen Migrant\_innen aus anderen Herkunftsländern, ausgenommen der sehr heterogenen Gruppe „sonstige Herkunftsregionen“.



den Studien, die ich in den vorherigen zwei Abschnitten vorgestellt habe), Migration, Akkulturation und kulturelle Differenzen als Risiken oder potentielle Ursachen für Gesundheitsbelastungen zu untersuchen, sondern schildern plastisch, in welcher gravierenden Weise sich Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung auf die Selbstkonzepte, Gesundheit und Lebensrealität der Migrant\_innen auswirken können, und bringen diese auch in Zusammenhang mit den Systemen der Privilegierung, entziehen sich aber der Thematisierung der Handlungsfähigkeit der Migrant\_innen. Wie Migrationsandere in den von Zuschreibungsmustern und Zugangsbarrieren gekennzeichneten Raum produktive Muster der Aneignung und Neu-Beschreibung ihres Standortes entwickeln, wird systematisch vernachlässigt.

So untersuchen Ulrike Igel, Elmar Brähler und Gesine Grande (2009, S.183 ff.) den Zusammenhang von Diskriminierung und subjektiver Gesundheit von Migrant\_innen und zeigen auf, dass neben sozioökonomischen Faktoren Diskriminierung als besondere psychosoziale Belastung negative Auswirkungen auf die subjektive psychische und körperliche Gesundheit hat (vgl. auch Kirkcaldy et al. 2006).

George J. Sefa Dei, Leeno Luke Karumanchery und Nisha Karumanchery-Luik (2004) widmen ein ganzes Kapitel ihres Buches der Traumatisierung durch Rassismuserfahrungen und zeigen auf, wie sehr diese Traumatisierung die persönliche, individuelle intrapsychische Identitätsentwicklung der Betroffenen beeinträchtigt. Rassismus zeichnet sich wesentlich durch seine Permanenz, Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit aus. Auch wenn er nicht in offen gewaltvolle Erfahrungen mündet, können Rassismuserfahrungen in ihrer Summe zu einer Belastung werden, die nicht mehr konstruktiv bewältigt werden kann (vgl. dazu auch Tajfel 1982, Kampmann 1994, Kilomba 2009 und Velho 2010). Die durch den erlebten Rassismus hervorgebrachte Traumatisierung hindert betroffene Menschen daran, Zukunftspläne zu schmieden oder Hoffnungen und Erwartungen zu hegen (Amesberger/Halbmayer 2008, S.83ff).

Die Berliner Psychologin Grada Kilomba (2009) beschreibt Alltagsrassismus als eine Re-Inszenierung kolonialer Szenen, welche die Diskurse der Unterlegenheit und Entfremdung fortschreibt und somit fortlaufende Traumatisierung bzw. eine „innere Verwundung durch Rassismus auf der Körperoberfläche“ (S.143) hervorruft: Rassismus hat „die Absicht, das Schwarze Subjekt schlechtzumachen, und tatsächlich: das Schwarze Subjekt fühlt sich schlecht, körperlich schlecht“ (ebd.). Die Re-Inszenierung kolonialer Szenen schildert Kilomba (2009, vgl. auch Ferreira 2003) sehr plastisch am Beispiel des N-Wortes. „Das N-Wort ist [...] in der Geschichte der Versklavung und Kolonialisierung situiert, d.h. es ist ein Begriff, welcher mit Brutalität, Verwundung und Schmerz einhergeht“ (Kilomba 2009, S.140). Diesen Schmerz schildert Kilomba als eine Veräußerung der Verwundung durch Rassismus.

„Das Bedürfnis, die psychische Erfahrung von Rassismus auf den Körper zu transferieren, enthält die Idee, dass es keine Worte gibt, einen solchen Schmerz zu beschreiben – man/frau ist einfach sprachlos. Die Sprache von Trauma ist also visuell, graphisch und physisch. Sie artikuliert den unmittelbaren Effekt von Schmerz“ (Kilomba 2009, S.143).

Mit dem Begriff des „Beziehungstraumas“ von Fischer und Riedesser (1998) beschreibt Astride Velho (2010) „Konstellationen, in denen Menschen in großer Abhängigkeit von der den Rassismus und/oder andere Gewalt ausübenden Person stehen [...] und die tiefgreifende traumatische Erfahrungen begünstigen“ (S.124). Die Autorin verweist auf viele

weitere Untersuchungen und verschiedene Metaanalysen, welche erlernte Hilflosigkeit, Identifikation mit dem Aggressor, niederes Selbstwertgefühl, Selbstverletzungen und Suizidalität als Effekte im Zusammenhang mit der Internalisierung von Stereotypen beschreiben (ebd., S.113 ff.). Sie selbst betont, dass Rassismuserfahrungen nicht lediglich durch ihren repressiven Gehalt unterwerfend oder krankmachend wirken, sondern dass sie darüber hinaus als Angebote für gewisse Subjektpositionen aufgefasst werden sollen, da sie Konsequenzen für die Verfasstheit und das Handeln der Betroffenen haben. Dies verdeutlicht sie am Beispiel der „Internalisierung des Selbst als Anderes“ (Hall 1994, S.20) etwa mittels Selbst-Ethnisierung oder Selbst-Kulturalisierung, die sie als Prozess der Aufnahme und Aneignung von Elementen oder Relationen der äußeren Welt in den eigenen seelischen Binnenraum beschreibt. Somit zeigt sie auf, wie das unaufhörliche Otherring in der Migrationsgesellschaft ein sich selbst als Anderes sehendes, sich assimilierendes Subjekt hervorruft: Ein Subjekt, das stets darum bemüht ist, „seine Prekarisierung und Schuld partiell zu mindern, indem es Nützlichkeitsbeweise zu erbringen versucht, die es wiederum auf das beständig kulturell Andere verweisen“ (Velho 2010, S.130).

Den Prozess, bei dem den Migrantenjugendlichen unterstellt wird, dass sie einer wie auch immer gearteten Norm nicht genügen, nennt Terkessidis (2004) „Entgleichung“ (S.195 ff.). Er führt aus, dass Migrantenjugendliche dadurch gezwungen werden, zunächst die Prozesse der Entgleichung auszugleichen, bevor sie in die Normalität der Konkurrenz eintreten können (ebd.)

Mit dem Begriff der „Domestizierung“ beschreibt Freire (1973), wie sich die Mythen der Unterdrückenden in das Bewusstsein der Unterdrückten einschreiben, bis sie sich selbst als nichtig erleben. Ein entfremdetes, beherrschtes Bewusstsein ist das Resultat.

Viele der Erkenntnisse dieser Studien, welche sich den Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Identität widmen und Prozesse der Internalisierung und Identifikation mit den Fremdzuschreibungen sowie der Traumatisierung beschreiben, sind naheliegend. Ihnen ist jedoch anzurechnen, dass sie die diskriminierenden und marginalisierenden Lebensbedingungen thematisieren und als ursächliche Belastung betrachten.

„In diesem Sinne ist die ‚Entfremdung des Schwarzen Mannes‘, wie bereits der Schwarze Psychiater Franz Fanon (1967) feststellte, keine individuelle, sondern eine soziale Frage“ (Amesberger/Halbmayer 2008, S.84).

Indem sie Dynamiken der Identifikation und Verinnerlichung berücksichtigen und auf die aktuellen gesellschaftlichen Machtverhältnisse Bezug nehmen, verdeutlichen diese Studien oft, dass Systeme der Differenzierung und Hierarchisierung sowohl jene, die davon privilegiert sind, als auch jene, die dadurch unterworfen werden, formen<sup>53</sup>. In der Konstituierung des Fremden konstituiert sich sozusagen auch das Eigene. Einige Autor\_innen plädieren deshalb dafür, nicht nur auf einer individuellen, sondern auf einer historischen und kollektiven Ebene Rassismus und Trauma zu thematisieren (vgl. Kampmann 1994, Varela 2007, Kilomba 2009, Velho 2010).

Studien, die nur auf die traumatisierende Wirkung von rassistischer Markierung, Deklassierung und Benachteiligung eingehen, Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen nur

<sup>53</sup> Ausführliche Darstellungen dieser Doppelfunktion von rassistischen Zuschreibungsmustern finden sich etwa in Tajfel (1982), Hoffmann (1999), Mecheril (2004), Popal (2007), Hornscheidt (2011).

als Stressoren diskutieren, laufen jedoch Gefahr, Migrationsandere als passive Opfer darzustellen. Da sie die traumatischen Erlebnisse in den Vordergrund stellen und kaum Strategien des Überlebens und der Beibehaltung von Handlungsfähigkeit diskutieren, liefern sie nur einen Beitrag zur Erläuterung von Subjektperspektiven, nicht jedoch zur Beleuchtung der Handlungsperspektiven der Subjekte. Sie bergen dadurch die Gefahr einer Pathologisierung und Viktimisierung in sich (vgl. Mecheril 2004). Migrantisierte Personen werden als einheitliche, machtlose, unterdrückte, ausgebeutete Gruppe dargestellt. Dieses Vorgehen kann als eine Strategie, sich selbst zu erhöhen, betrachtet werden: Durch das Postulat der ‚universalen‘ Ausweg- und Machtlosigkeit der Migrationsanderen konstituiert sich auch die eigene handlungsführende Rolle in dem durch Machtungleichheit geprägten Gefüge. Hinter diesem Zugang kann sich aber auch eine ‚Selbst-Stilisierung als Opfer‘ verbergen, die auch als ein Versuch der Selbsterhöhung betrachtet werden könnte. Untersuchungen, welche körperliche, psychische und sozioökonomische Belastungen thematisieren, ohne detailliert zu rekonstruieren, welche Handlungsräume sich Akteur\_innen trotz dieser Umstände aneignen, laufen Gefahr, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit pauschalisierend als Ursache für sozialen Misserfolg zu beschreiben. Somit begeben sie sich selbst in eine Sackgasse. Sie betrachten zwar natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht als von Natur aus gegeben, stärken aber eine andere implizite Annahme; nämlich, dass Diskriminierung von oben kommt und nur von oben verändert werden kann.

Migrationsandere bloß als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse darzustellen ist somit auch deshalb unangebracht, weil es die herrschenden Bilder reproduziert. Dominanz wird zwar aufgezeigt und beschuldigt, bleibt aber dominant. Will eine Rassismusanalyse ihren Beitrag dazu leisten, festgeschriebene Identitätspositionen aufzulösen, sollte sie sich nicht nur der Hervorhebung der Verletzung der durch den Rassismus produzierten Subjekte widmen, sondern die rassistischen Kategorien untergraben, indem sie ihren Blick auf Aspekte richtet, welche die festgeschriebenen Identitätspositionen in Frage stellen.

Migrationsandere bloß als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse darzustellen ist nicht nur unangebracht, sondern auch falsch. So zeigt Bojadžijev (2008) auf, dass es falsch wäre anzunehmen, Migrant\_innen seien bloß Objekte ökonomischer Interessen. Am Beispiel der historischen Migrationsbewegungen in Deutschland unter Bedingung der staatlichen Anwerbung schildert sie,

„[...] wie die jeweiligen Gesetzesinitiativen und Einwanderungsmodalitäten selbst Ergebnis von Prozessen sind, in denen das Handeln und die Beharrlichkeit der Migrantinnen und Migranten eine erhebliche Rolle spielen. Sie geben Gesetzen andere Interpretationen, praktizieren Bürgerrechte in einer ihnen nicht zugestandenen Art und unterlaufen damit die vorgefundenen Bedingungen, die daraufhin Modulationen, manchmal Improvisation zeigen. [...] Über diese andauernden Praktiken wurden neue Regeln ins Leben gerufen, alte zum Erodieren gebracht und immer wieder neue Entgegnungen von staatlicher Seite provoziert“ (S.118).

Die Widerstandspraktiken der Migrant\_innen beziehen sich nicht nur auf die Einwanderungsmodalitäten. Sie sind vielfältig, mehr oder weniger sichtbar und reichen von der Umgehung von Gesetzen bis zu „wilden Streiks“, die unabhängig von größeren Organisationen wie Parteien und Gewerkschaften stattfinden (ebd.).

Auch Mecheril (2004) verweist darauf, dass das Interesse für Prozesse der Ex- und Inklusion dazu führt, die Situation von Migrationsanderen mit einem Inklusions- oder Exklusionsstatus gleichzusetzen und in Folge die Vielschichtigkeit von Handlungs- und Selbstgestaltungsräumen zu übersehen.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass ein ernsthafter Versuch, Umgangsformen mit Rassismuserfahrungen zu erfassen, den Fokus nicht lediglich auf die Manifestationen seelischer oder körperlicher Verletzbarkeit richten darf. Das reicht selbst dann nicht, wenn die Vulnerabilität in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen gebracht wird. Um der Gefahr der Viktimisierung zu entkommen, braucht es vielmehr, neben der Betrachtung der Subjektpositionen, auch die Beachtung der Handlungsoptionen und Selbstdarstellungsräume der Individuen sowie eine Betrachtung dessen, wie die Subjekte vermögen diese Optionen und Räume zu nutzen.

### **6.2.3 Migrationsandere als Handlungssubjekte**

Im deutschsprachigen Raum gibt es verhältnismäßig wenige Untersuchungen, welche die Handlungsfähigkeit und/oder die Handlungswirksamkeit der Migrationsanderen in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses stellen und etwa nach der Selbstverortung und den Selbstpositionierungen (vgl. etwa Mecheril 1994, Gutiérrez Rodríguez 1999, Mannitz 2003, Pott 2003, Ghaderi 2014, Huxel 2014), den Widerständen (vgl. etwa Abdallah 2002, Bojadžijev 2002, Hunn 2005, Mysorekar 2007b, Johnston-Arthur 2007, Bojadžijev 2008, Castro Varela/Jagusch 2009) oder nach den Handlungs-, Wahrnehmungs- und Orientierungsmustern (vgl. etwa Juhasz/Mey 2003a, Juhasz/Mey 2003b, Seukwa 2006) der rassistisch deklassierten Subjekte fragen. Diese Studien zeichnen sich durch die Bemühung aus, Migrationsandere als Subjekte zur Geltung zu bringen und den Subjekten gerecht zu werden. Sie interessieren sich nicht nur für die Unterwerfung, sondern auch für die Widerstände und die autonomen Mobilisierungsformen in der Migration, welche der Ausbeutung, der Segregation und der Unterdrückung entspringen und welchen sie entgegenzuwirken versuchen. Diese Untersuchungen stellen die alltäglichen, individuellen und/oder kollektiven und im eigentlichen Sinne politischen Aktionen in den Vordergrund ihrer Analyse und betrachten jene Praktiken der Migrationsanderen, die sie der Isolierung entreißen und in denen sie sich zu Subjekten der Politik machen.

In einer internationalen Betrachtung ist dieser Forschungszugang nicht neu. Bereits Robert Miles (1991, S.97) verweist darauf, dass obwohl der „Rassen“-Diskurs der Konstituierung des „Anderen“ dient, er kein Diskurs reiner Unterordnung bleibt. Am Beispiel der Bürgerrechtsbewegung der Afroamerikaner in den USA im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts zeigt er auf, wie die markierten Anderen die Etikette als biologisch Unterschiedliche bzw. als ‚Rasse‘ akzeptiert, dabei jedoch die negativen Zuschreibungen und Bewertungen ins Gegenteil verkehrt haben. Auf diese Art und Weise wurde der ‚Rassen‘-Diskurs in einen Diskurs des Widerstands umgewandelt. Die Hautfarbe wurde vom Stigma zum gemeinsamen Nenner „für die Begründung gemeinsamer Erfahrung und gemeinsamen Schicksals einer jenseits von Klassenposition und kultureller Herkunft [sich] als ausgegrenzt [...] begreifenden Bevölkerung“ (ebd.). Das Beispiel zeigt, dass der ‚Rassen‘-Diskurs durchaus auch Gegenbewegungen erzeugt und dass rassialisierte Gruppen sich gegen materielle und politische Benachteiligungen mobilisieren. Somit führen sie den ‚Rassen‘-Diskurs fort, sie gestalten ihn aber auch um.

Der Mobilisierung rassifizierender Klassifikationen zum Zweck der Selbstdefinition und Selbstbestimmung für den US-amerikanischen Raum wendet sich auch die Schwarze Feministin Patricia Hill Collins (1991) zu. Sie listet eine Reihe von Handlungsweisen auf, welche Schwarze Frauen an den Tag legen, um auf die soziale Abwertung, mit der sie als vergeschlechtlichte und rassialisierte Subjekte konfrontiert sind, zu reagieren (S.83 ff.). Diese lassen sich grob in zwei große Felder zusammenfassen:

- Ringen um Selbstdefinition und Selbstbestimmung in Form individueller und kollektiver Widerstandsformen und
- Internalisierung der Unterdrückung anhand Verinnerlichung der negativen Bilder und Identifikation mit den Zuschreibungen.

Collins zeigt, wie das Bestehen auf einer Selbstdefinition farbiger Frauen zu einer Umstrukturierung des gesamten Dialogs und Destabilisierung der Machtdynamik führt. Dagegen mündet die Internalisierung der Unterdrückung anhand Verinnerlichung der negativen Bilder und Identifikation mit den Zuschreibungen in einen Versuch der Überangepasstheit. Unter Internalisierung und Verinnerlichung subsummiert Collins Vorgänge wie den Wunsch, blaue Augen zu haben oder das Verharren in Lebenssituationen, bei denen sich „Schwarze Frauen“ mehr um die weißen als um die eigenen Kinder kümmern, um auf diese Weise quasi einen positiven Beitrag für die Gesellschaft leisten zu können. Solche Umgangsformen sind nach Collins mit Verleugnung und Negation der eigenen Identität verbunden.

Die Strategien zur Untergrabung der unterdrückenden Strukturen verortet Collins in drei primären Settings: Familie, Community und Institutionen (ebd., S.146). Entlang individueller und kollektiver Widerstandsformen und Gruppenaktionen unterscheidet sie darüber hinaus zwei weitere unabhängige Dimensionen:

- Kampf um das Überleben der Gruppe und
- Kampf um institutionelle Transformationen (ebd., S.141 ff.).

Der Kampf um das Überleben der Gruppe artikuliert sich über Entwicklung von Selbstbewusstheit einer Gemeinschaft und die Entfaltung eigener Ausdrucksfähigkeit. In diesem Zusammenhang spricht Collins auch von Bildung einer „Kultur des Widerstandes“ (ebd., S.144). Diese Kultur des Widerstandes erlaubt es den Schwarzen Frauen trotz ständig erlebter Abwertungen (z.B. die Abwertung ihrer Arbeit) sich als wertvolle Individuen zu erleben. Geprägt durch Aktionen zielend auf die Erschaffung von Schwarzen weiblichen Sphären, in denen Einflussnahme innerhalb des unterdrückenden Gefüges kaum möglich ist, ändert diese Dimension unmittelbar nichts an den bestehenden Herrschaftsverhältnissen, da in den meisten Fällen eine direkte Konfrontation weder möglich noch erwünscht ist. Indirekt werden dadurch jedoch repressive Strukturen vermieden und somit untergraben.

„While they pretend to be mules and mummies and thus appear to conform to institutional rules, they resist by creating their own self-definitions and self-valuations in the safe spaces they create among one another“ (ebd., S.142).

Indem sie ihre Gemeinschaft stärken, ermächtigen sich afro-amerikanische Frauen selbst. Dadurch erhöhen sie ihre individuelle Handlungswirksamkeit und ihre kollektive Einflusskraft, denn eine starke Gemeinschaft ist eine wesentliche Unterstützungsquelle im Kampf gegen Unterdrückung. Die Autonomie, die dadurch erlangt wird, liefert auch die

notwendige Grundlage für eventuelle Koalitionen mit anderen Gruppen, was nach Collins essentiell für intentionelle Veränderungen ist (ebd., S.145).

Ein Rütteln an den Herrschaftsstrukturen findet im Kampf um das Überleben der Gruppe jedenfalls nur am Rande statt. Dagegen zielt der Kampf um institutionelle Transformationen direkt auf die Zerstörung der existierenden Strukturen der Unterordnung. Dazu zählt Collins alle Formen individuellen und kollektiven Aktionismus (ebd., S.142).

Für Collins sind sowohl der Kampf um das Überleben der Gruppe als auch der Kampf um institutionelle Transformationen unabdingbar, um soziale Veränderungen herbeizuführen:

„One distinguishing feature of Black feminist thought is its insistence that both the changed consciousness of individuals and the social transformation of political and economic institutions constitute essential ingredients for social change“ (ebd., S.221).

Collins Ausführungen liefern eine Beschreibung und ein Plädoyer für identitätspolitische Stellungskämpfe. Selbst wenn ihre Überlegungen nur bedingt auf die im deutschsprachigen Raum herrschenden Verhältnisse angewandt werden können, liefern sie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Emanzipationsprozessen. Darüber hinaus zeigen sie sehr deutlich, dass Individuen den gesellschaftlichen Strukturen nicht als ‚passive Opfer‘ ausgeliefert sind, sondern dass sie eigene Strategien im Umgang mit ihnen entwickeln und somit Einfluss auf die gesellschaftliche Ordnung nehmen können.

Dieser Aspekt wird, wie anfangs erwähnt (vgl. S.98), im deutschsprachigen Raum verhältnismäßig selten thematisiert. Auf die Ergebnisse der wenigen Untersuchungen, die sich explizit bemühen, Migrationsandere nicht auf die Rolle der ‚Leidenden‘ zu reduzieren, möchte ich in Folge genauer eingehen und nicht nur ihren spezifischen empirischen Zugang und ihr Subjektverständnis hervorheben, sondern auch ihre Ergebnisse genauer darstellen, zumal ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer wieder darauf verweisen werde.

Eine der Studien, die der Verschränkung von gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln Rechnung zu tragen versucht, indem sie ungleichheitstheoretische und biographietheoretische Zugänge miteinander verbindet, ist die Untersuchung von Anne Juhasz und Eva Mey (2003a). Mithilfe von biographisch-narrativen Interviews mit Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen türkischer, italienischer und schweizerischer Herkunft versuchen die Autorinnen die spezifische Lebenssituation von „Angehörigen der zweiten Ausländergeneration“ in der Schweiz, die gesellschaftlichen Strukturen und das individuelle Handeln in einem komplexen Wechselverhältnis zu betrachten. Das primäre Interesse der Autorinnen richtet sich auf die Biographien der Jugendlichen „ausländischer Herkunft“ und sie untersuchen, wie kapital- und figurationsbedingte Ungleichheiten auf die Lebenssituation der jungen Menschen einwirken, wie sie in ihren Biographien mit Handlungs- und Wahrnehmungsmustern verschränkt werden und anschließend wie diese Handlungs- und Wahrnehmungsmuster die gegebenen Möglichkeitsräume und Lebenssituation zu verändern vermögen. Juhasz und Mey heben folgende fünf spezifische Handlungs- und Wahrnehmungsmuster hervor:

- *Anpassung der eigenen Wünsche an die vorhandenen Handlungsspielräume*: Eine Reaktion auf Diskriminierungserfahrungen und strukturelle Barrieren besteht darin, die eigenen Wünsche an die vorhandenen Handlungsspielräume anzupassen (ebd., S.317). Die ursprünglichen Ziele werden dabei aufgegeben und die eigenen Ansprüche so zurückgestuft, dass sie mit den vorhandenen Möglichkeiten bewältigt werden können.

Selbst wenn durch diese Umgangsform keine Überwindung der strukturellen Barrieren möglich ist und gar nicht in Erwägung gezogen wird, verbirgt sich hinter dieser Reaktion das Bemühen, die eigene Handlungsautonomie zu bewahren. Die Verinnerlichung negativer Fremdbilder könne allerdings zu Identifikation mit der Außenseiterposition führen, bei der die Jugendlichen die Ansicht, die zugeschriebenen schlechten Eigenschaften würden auf sie zutreffen, übernehmen.

- *Verwerfung der ursprünglichen Ziele und Suche nach neuen Zielen in anderen Lebensbereichen:* Eine weitere Form, um mit geringen Ressourcen, sozialem Ausschluss und wahrgenommenen Barrieren umzugehen, besteht nach Juhasz und Mey darin, die ursprünglichen Ziele aufzugeben und neue Ziele in anderen Lebensbereichen zu suchen (ebd., S.318 ff.). Auch Selbst-Ethnisierung könne die Funktion haben, sich Anerkennung zu verschaffen, wenn andere Wege zur Erlangung von Anerkennung versperrt bleiben.
- *Verwerfung der ursprünglichen Mittel und Suche nach neuen Wegen und Möglichkeiten, um die Ziele zu erreichen:* Als eine andere Möglichkeit, um mit Ausschluss und Begrenzungen umzugehen, vermerken Juhasz und Mey Umgangsformen, bei denen nicht die ursprünglichen Ziele, sondern die anfänglichen Mittel aufgegeben und stattdessen alternative Wege gesucht werden, um die eigene gesellschaftliche Position zu verbessern (ebd., S.320 ff.).
- *Rückkehrorientierung und Drittlandperspektive:* Als Reaktion auf Diskriminierung und Stigmatisierung sehen die Autorinnen auch die sogenannte Rückkehrorientierung, bei der eine Rückkehr in das Herkunftsland bzw. in das Herkunftsland der Eltern angedacht, aber nicht umgesetzt wird (ebd., S.321 ff.). Ähnlich verhält es sich mit dem Orientierungsmuster, das Juhasz und Mey als „Drittlandperspektive“ bezeichnen, bei dem eine mögliche Auswanderung in einen anderen Staat als Zukunftsperspektive in Erwägung gezogen wird. Solche Orientierungsmuster bieten individuelle Alternativen und stellen eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten dar, zumal dadurch sämtliche Optionen offengehalten werden. Juhasz und Mey verweisen darauf, dass eine Rückkehrorientierung möglicherweise deshalb aufrechterhalten wird, weil auch das soziale Umfeld daran festhält. In diesem Sinne muss sie eher als Teil eines kollektiven, milieuspezifischen Orientierungsmusters gesehen werden, als ein individueller Lebensplan. Die Rückkehrorientierung darf allerdings, so Juhasz und Mey, nicht mit der „Rückkehrillusion“ verwechselt werden, bei der keine realistischen Chancen für eine Umsetzung bestehen.
- *Schließung gegen unten:* Mit der von Elias und Scotson (1990) geprägten Bezeichnung „Schließung gegen unten“ beschreiben Juhasz und Mey (2003a, S.323) eine weitere Reaktion auf strukturelle Benachteiligung und Diskriminierung, bei der eine Identifikation mit der restriktiven staatlichen Einwanderungspolitik oder eine Abgrenzung gegenüber anderen „ausländischen Herkunftsgruppen“ stattfindet. Die „Schließung gegen unten“ ermitteln die Autorinnen vor allem bei Jugendlichen, die sich „auf dem Weg nach oben“ befinden und die ihre erkämpfte Position „gegen unten“ verteidigen wollen (ebd.).

Wie viele andere Autor\_innen (vgl. etwa Mecheril 1994, Portera 2003, Kirkcaldy et al. 2006, Farrokhzad 2007) unterstreichen auch Juhasz und Mey die Bedeutung von sozialen Beziehungen im Leben der Jugendlichen ausländischer Herkunft bei der Bewältigung von Benachteiligung und Diskriminierung. Dabei spielen vor allem die Beziehungen zu den

Eltern und Geschwistern, zu anderen Jugendlichen ausländischer Herkunft und zu der eigenen Community eine große Rolle. Diese sozialen Bezugselemente können Zugehörigkeit, Anerkennung und Selbstvertrauen vermitteln.

Neben den sozialen Netzwerken messen Juhasz und Mey (2003a) auch biographischen Ressourcen eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die Bewältigung von struktureller Benachteiligung, Diskriminierung und Stigmatisierung bei. In Anlehnung des Begriffs „sense of one's place“, mit dem Bourdieu darauf verweist, dass der Zugang zu Positionen nicht nur direkt durch die gegebene Kapitalausstattung bestimmt ist, sondern auch indirekt, indem eine bestimmte Kapitalausstattung einen bestimmten Habitus hervorruft<sup>54</sup>, entwickeln Juhasz und Mey den dynamischeren Begriff des „sense of one's way“ (ebd., S.83). Damit suggerieren sie, dass die Töchter und die Söhne von Arbeitsmigrant\_innen das Mobilitätsprojekt der Familien, das auf einen sozialen Aufstieg ausgerichtet ist, verinnerlicht haben und es konsequent weiterverfolgen. Während die Eltern nur eine Verbesserung im Vergleich zu ihrem Leben im Herkunftsland anstreben, streben die Kinder eine Gleichstellung und ein „Weiterkommen“ im Einwanderungsland an. Die Habituisierung des familiären Mobilitätsprojektes bzw. die Entwicklung eines „sense of one's way“ geht mit einer internen Kontrollüberzeugung einher, die auch die Bereitschaft enthält, Entbehrungen zugunsten des familiären Mobilitätsprojektes auf sich zu nehmen:

„Im Bewusstsein darum, dass die eigenen Eltern eine Existenz ‚aus dem Nichts‘ aufbauen konnten, entwickelt sich auch bei ihren Kindern die Zuversicht, man werde ‚es schon schaffen‘ und das vorgesehene Ziel erreichen. Dabei zeigt sich auch bei den Kindern ein ausgeprägter Leistungswille sowie die Bereitschaft, eigene Wünsche zugunsten des sozialen Aufstiegs aufzuschieben“ (ebd., S.330).

Die Überzeugung, dass unter dem entsprechenden Einsatz alle Ziele erreichbar wären, nennen Juhasz und Mey „selfmade man – Haltung“. Sie messen dieser Haltung Funktionalität für die soziale Mobilität bei und stellen sie der „Einsicht in die Barrieren“ gegenüber, die möglicherweise zur Folge haben könnte, dass das Mobilitätsprojekt der Eltern aufgegeben wird, da es als kaum realisierbar eingeschätzt wird. In diesem Licht betrachtet, ist die Migrationserfahrung eine wichtige biographische Ressource (ebd.).

Als eine weitere wichtige auf der Migrations- und Ausgrenzungserfahrung gründende biographische Ressource betrachten Juhasz und Mey die Fähigkeit der Jugendlichen zur Selbstreflexion und zur Auseinandersetzung mit der eigenen „Parallelbiographie“<sup>55</sup> (ebd., S.331). Die Autorinnen berichten, dass auf die Aufforderung, über ihr Leben zu erzählen, es „Schweizer Jugendlichen“ nicht leichtgefallen sei, sich zu ihrem eigenen Leben zu äußern, während „Jugendliche ausländischer Herkunft“ in der Regel mit einer langen Eingangserzählung antworteten (ebd.). Juhasz und Mey erklären das damit, dass „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ schon sehr früh mit einer Problematisierung und Infragestellung ihres Lebens in der Schweiz konfrontiert werden, da sie ständig als „anders“ wahr-

<sup>54</sup> Soziale Ungleichheit reproduziert sich nach Bourdieu auch deshalb, weil die Orientierungen und die Bestrebungen der Subjekte in der Regel mehr oder weniger gut an ihre objektiven Möglichkeiten angepasst sind und somit „die gesellschaftlichen Akteure deshalb, vereinfacht gesagt, dort bleiben wollen[,] wo sie sind“ (Juhasz/Mey 2003a, S.83).

<sup>55</sup> Damit ist die Vorstellung darüber gemeint, wie das eigene Leben ohne die Migration der Eltern verlaufen wäre.



genommen und als „nicht normal“ hervorgehoben werden. Die verweigernde Zugehörigkeit, die damit zum Ausdruck kommt, macht den Jugendlichen klar, dass ihr Leben in der Schweiz keine Selbstverständlichkeit darstellt. Dadurch wird aber auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben angeregt. Die Erinnerung an die Migrationsgeschichte der Eltern verdeutlicht, wie sehr das Leben von biographischen Entscheidungen abhängt und somit gestaltbar ist. Für Juhasz und Mey ist diese Einsicht wesentlich, um das eigene Leben aktiv und bewusst zu gestalten und biographisch wichtige Entscheidungen zu treffen. So betrachtet können gerade erfahrene Benachteiligungen und Diskriminierungen dazu führen, dass die Motivation zu sozialem Aufstieg und damit zu aktivem Handeln verstärkt wird (vgl. auch Juhasz/Mey 2003b).

Einen weiteren Beleg dafür, dass Individuen den gesellschaftlichen Strukturen nicht als ‚passive Opfer‘ ausgeliefert sind, sondern dass sie eigene Strategien im Umgang mit ihnen entwickeln und somit Einfluss auf die gesellschaftliche Ordnung nehmen, liefert auch die Studie des Erziehungswissenschaftlers Louis Henri Seukwa (2006). Darin bezeichnet der Autor die Fähigkeit, selbst in Situationen extremer Fremdbestimmung Formen der Selbstgestaltung zu entfalten, als „Habitus der Überlebenskunst“. In einem Forschungsprojekt, bei dem er junge Asylbewerber begleitet, geht er dem Verhältnis von Kompetenz und Migration im Lichte von Flüchtlingsbiographien nach und versucht in einer Fallstudie einige empirisch feststellbare Gestalten des Habitus der Überlebenskunst exemplarisch zu erhellen. Ausgehend von den Erzählungen über das Leben im Exil unternimmt Seukwa den Versuch, einige Mechanismen zu beschreiben, durch die es einem jungen afrikanischen Flüchtling gelingt, trotz der strukturellen und vor allem gesetzlichen Hindernisse, die den Alltag eines Asylbewerbers existenziell strukturieren, den Bildungsweg in Hamburg mit großem Erfolg zu absolvieren. Zu diesem Zweck lenkt Seukwa den Blick auf das Subjekt in seinem Konstitutionsprozess und beschreibt, wie sich dieser in einer fortdauernden Auseinandersetzung mit den entfremdenden Sozialstrukturen vollstreckt. Das Subjekt verkörpert in diesem Sinne eine abgeleitete bzw. sekundär gegebene Individualität: „Eine Individualität, die sich immer vor dem Hintergrund sozialer Beziehungen und Strukturen herausbildet, die dort existierten, wo das Subjekt anfänglich integriert war“ (Seukwa 2006, S.221). Darüber hinaus ist das ein Subjekt, das nicht nur unter dem Gesichtspunkt des Habens (der Kapitalkonstellation im Sinne von Bourdieu (1983)) wahrgenommen werden kann, sondern vor allem unter dem Gesichtspunkt der Aktion, die den Prozess der Subjektivierung durch die und in der Konfrontation mit den entfremdenden Strukturen in Gang setzt.

Mit dem Konzept des Habitus der Überlebenskunst verweist Seukwa in Anlehnung an Bourdieu auf eine größtenteils unbewusste Internalisierung von objektiv äußerlichen Strukturen durch das Individuum.

„Strukturierte Strukturen, prädisponiert[,] um als strukturierende Strukturen zu wirken, das heißt als Praxis und Repräsentationen generierende und organisierende Prinzipien, die objektiv ihrem Ziel angepasst werden können, ohne dabei ein bewusstes Anvisieren von Zwecken und die ausdrückliche Beherrschung der zu ihrer Erreichung notwendigen Operationen vorauszusetzen“ (Bourdieu 1980, zit. nach Seukwa 2006, S.250 ff).

Ins Zentrum seiner Analysen stellt Seukwa jedoch nicht die Entfremdungsprozesse an sich, sondern diejenigen Dispositionen und Fähigkeiten, die es den Subjekten erlauben,

sich den Strukturen der Entfremdung entgegenzustellen. Mit dem Begriff „Überlebenskunst“ versucht er Kompetenzen zu benennen und zu erklären, die in einem für die Entfaltung des Bildungspotenzials afrikanischer Flüchtlinge besonders ungünstigen Kontext ausgebildet wurden. Wie die ausgewählte Fallstudie illustriert, erlaubt der Begriff der Überlebenskunst durch die Analyse der Performanz und der damit verbundenen Aktionen sowie der Modalitäten ihrer Ausführung die produktive Aktivität von jungen afrikanischen Asylwerbern zu erkennen. Somit zeigt Seukwa auf, dass auch Menschen, die in extrem rechts- und freiheitsraubenden Bedingungen leben, sich nicht als resignierte Opfer den entfremdenden Strukturen ausliefern lassen. Vielmehr greifen sie innerhalb dieser Strukturen auf allerlei Taktiken und Listen zurück und lassen sich – trotz der in Teilen und von manchen als ausweglos empfundenen Situation – nicht zum Objekt von Regelungen mit inhärentem Abwehrcharakter machen, sondern bilden sich als Subjekte (Seukwa 2006). Das Konzept Habitus als Überlebenskunst als eine in widrigen Lebensbedingungen erworbene Kompetenz, die sich im Verlauf des Sozialisationsprozesses konstituiert, weist darauf hin, dass auch Menschen, die in extrem freiheitsberaubenden Bedingungen leben, handlungsfähig bleiben (können) (vgl. auch Mysorekar 2007b).

Seukwa fasst verschiedene Aktionsmodi von Subjekten, die im Kräfteverhältnis zu den Strukturen der herrschenden Macht hoffnungslos unterlegen sind, zusammen. Ohne das Spektrum der verschiedenen Aktionsmöglichkeiten auszuschöpfen und eine universale Gültigkeit zu beanspruchen, hebt er dabei folgende Handlungsmuster hervor:

- „Äußeren Schwierigkeiten als Herausforderung begegnen,
- Optimale Nutzung der Bildungszeit: die Kunst, die Gelegenheit zu nutzen,
- Die Kunst des Weitermachens in Ungewissheit,
- Soziale Kontakte als (Re) Stabilisierungsfaktor in Tagen der Verzweiflung,
- Das Vertrauen der Vorsicht unterordnen,
- Die Dialektik des Geschlossenen und des Offenen oder die Kunst des Zukunftsentwurfs in der absoluten Ungewissheit,
- Realistische Zielsetzung oder die Träume den Plänen unterordnen,
- Den Widrigkeiten des Lebens trotzen“ (Seukwa 2006, S.245).

Diese Auflistung dient bei Seukwa nur einer Veranschaulichung, die aufzeigen soll, dass Handlungen, selbst wenn sie nicht immer willkürlich erfolgen, einem bestimmten Muster und „einer gewissen Logik gehorchen“ (ebd., S.246). Während er und auch Juhasz und Mey (2003a) dieses Muster eher auf der Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Handlungsebene suchen, wenden sich andere Autor\_innen mehr den Prozessen der Identifikation, der Selbstverortungspraktiken und den Selbstverständnissen der Migrationsanderen zu. So etwa versucht die Soziologin Cinur Ghaderi (2014) verschiedene Selbstverortungen „politisch aktiver MigrantInnen“ herauszuarbeiten. Sie fasst die erhobenen Ethnizitäts- und Geschlechtsentwürfe in vier Typen zusammen:

- „tradiert-zentrierte Selbstverortung“,
- „selbst-zentrierte Selbstverortung“,
- „hybrid-dezentrierte Selbstverortung“ und
- „humanistisch-dezentrierte Selbstverortung“.

Bei einer „tradiert-zentrierten Selbstverortung“ wird die nationale Gemeinsamkeit der Eingengruppe betont. Ethnizität dient als Instrument der Selbstverortung und Positionierung. Bei einer „selbst-zentrierten Selbstverortung“ steht die Loyalität zu dem Selbst vor der Loyalität zu einer Gemeinschaft. Eine „hybrid-dezentrierte Selbstverortung“ zeichnet sich

durch eine dynamische Verortung jenseits von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung aus. Bei einer „humanistisch-dezentrierten Selbstverortung“ werden darüber hinaus Veränderungen angestrebt, die eine gesamtgesellschaftliche Relevanz haben (ebd.).

Auch Encarnación Gutiérrez Rodríguez (1999) versucht in ihrer Studie durch die Beleuchtung der komplexen Struktur biographischer Konstruktionen von intellektuellen Migrantinnen und Bildungsaufsteigerinnen im Spannungsfeld von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung verschiedene Verortungsstrategien aufzuzeigen. Dabei stellt sie die Handlungs- und Deutungsmuster von im Erwachsenenalter eingewanderten Frauen den Handlungs- und Deutungsmustern von Töchtern aus Arbeitsmigrantenfamilien gegenüber. Ein zentrales Ergebnis ihrer Untersuchung ist die Feststellung, dass mittels formaler Bildung die Frauen zwar eine gewisse soziale Mobilität in Folge des Zugewinns an kulturellem Kapital erfahren, dies jedoch wenig bis gar nichts an ihrer sozialen, politischen oder ökonomischen Position ändert, da sie trotz ihrer Bildungstitel häufig arbeitslos sind oder unterhalb ihrer Qualifikation arbeiten. Gutiérrez Rodríguez hält dennoch fest, dass die Migrantinnen zwar durch strukturelle Barrieren und Zuschreibungspraktiken in ihrem Handeln begrenzt sind, aber auch unter diesen Bedingungen Motivation entwickeln, Veränderungen voranzutreiben (ebd.). Weiterhin verweist sie darauf, dass Mechanismen der Ethnisierung und Vergeschlechtlichung insbesondere in der Kindheit und Jugend konstitutive Momente im Subjektivierungsprozess darstellen. Während bei den im Erwachsenenalter eingewanderten Frauen diese Prozesse diachron verlaufen – sie werden erst als Erwachsene im Einwanderungsland zu ‚Ausländerinnen‘ und ‚Fremden‘ gemacht, müssen sich die im Einwanderungsland geborenen Frauen von Anfang an mit ihrer Position als Frau und als ‚Ausländerin‘ auseinandersetzen (ebd.). Die verschiedenen Verläufe haben unterschiedliche Auswirkungen auf die Subjektkonstitutionen. Während die Töchter der sogenannten Arbeitsmigrantinnen bereits relativ früh subjektive Deutungsmuster und Strategien, damit umzugehen, entwickelt haben, ist bei den als Erwachsenen eingewanderten Frauen ein Umdenken in den eigenen Verortungen und Handlungsstrategien im Erwachsenenalter erforderlich. Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozesse korrespondieren darüber hinaus mit anderen Differenzkategorien wie z.B. sozialer Herkunft und sexueller Orientierung und werden immer von Ein- und Ausgrenzungspraktiken begleitet (ebd.).

Gutiérrez Rodríguez stellt fest, dass die Migrantinnen im Umgang mit strukturellen In- und Exklusionsmechanismen, Differenzierungsprozessen, aber auch im Hinblick auf ihre persönlichen Wünsche, Bedürfnisse und Bestrebungen eigene und individuelle Formen des Selbstverständnisses und der Verortung aufweisen, die sich nicht innerhalb nationalstaatlicher Grenzen oder Kulturmuster bewegen, denn der Alltag dieser Frauen ist von einer transkulturellen Praxis geprägt. Die Biographinnen „entwickeln einen Umgang mit der Erfahrung der Deklassierung, Ethnisierung und Vergeschlechtlichung, die sich von einer Ablehnung von Identitätskategorien bis hin zu einem strategischen Essentialismus bewegt“ (ebd., S.253). Gutiérrez Rodríguez identifiziert verschiedene Strategien der Verortung, die sie im Hinblick auf ihre subjektive Bedeutung als mehr oder weniger erfolgreich einstuft. So stellt Gutiérrez Rodríguez fest, dass sich für einige Biographinnen der Zustand der Migration als Verortungsstrategie als nützlich herausstellt, indem sie sich in ihren Zukunftsplänen nicht auf einen geographischen Ort festlegen, sondern mehrere Niederlassungsmöglichkeiten in Erwägung ziehen und dies als Chance begreifen. Als nicht zufriedenstellend hingegen betrachtet Gutiérrez Rodríguez den Zustand der Entortung als Verortungsstrategie. Eine Weder-noch-Haltung sei kontraproduktiv, wenn nicht z.B. ein

dritter übergeordneter Ort geschaffen wird, an dem die Person sich situiert und mit dem sie sich identifizieren kann (ebd.).

Diese Verortungsstrategien, die Gutiérrez Rodríguez auseinandersegmentiert, denkt Mecheril (1994) als Einheit zusammen und spricht von den „zwei Seiten der einen glitzernen, postmodernen [...] Medaille der Zwischenweltlichkeit“ (S.82). „Wer zwischen zwei Kulturwelten gerät“, schreibt er, „gerät in Distanz zu beiden Welten“ (ebd.). Die Zwischenweltlichkeit birgt für Mecheril Chance und Risiko zugleich: „Die Chance, die in der Distanz zu Lebenswelten begründet liegt, ist die der Flexibilität und Offenheit, die Gefahr ist die der Standpunktlosigkeit und mangelnden Orientierung“ (ebd.). Die Gleichzeitigkeit, in der die Chance und das Risiko wirken, wird getrennt durch die subjektive Bewertung der in zwei Welten sozialisierten Menschen und in Abhängigkeit von ihrer jeweiligen subjektiven Handlungsfähigkeit.

In diesem Zusammenhang hebt Mecheril auch die veränderten Heimat-Konzepte „Anderer Deutscher“ hervor: Diese sind in Abgrenzung von traditionellen Heimatkonzepten vielfältiger (Pluralisierung des Heimatkonzeptes), vergänglicher und veränderlicher (Temporalisierung und Variabilisierung des Heimatkonzeptes) sowie nicht notwendig lokaler Art (Entlokalisierung des Heimatkonzeptes) oder nicht nur durch die Geburt festgelegt (Entfatalisierung des Heimatkonzeptes) (ebd., S.72). Nach Mecheril ermöglichen diese veränderten Heimatkonzepte die Entwicklung eines Bewusstseins um die Relativität und Veränderbarkeit des eigenen Lebensraumes.

Darüber hinaus verweist Mecheril darauf, dass, „wer in oder mit oder zwischen zwei Kulturen lebt“ (ebd., S.86), nicht nur Kenntnisse über die Kulturen sammelt, sondern auch lernt, sich in diesen zu verhalten:

„Sich in zwei Kulturen zu verhalten heißt um die Regeln dieser beiden spezifischen Lebensweisen wissen, ihrer jeweiligen Symbolik mächtig sein, sich also im Klaren darüber sein, wann welche Handlung, welches Zeichen angemessen, unter welchen Bedingungen es unangemessen ist“ (ebd., S.86).

Dieser differentiellen Wahrnehmungskompetenz und erhöhten Sensibilität für soziale Kontexte weist er insbesondere für das Leben in pluralistisch strukturierten und sich stetig wandelnden Umgebungen in den ‚postmodernen‘ Gesellschaften eine besondere Bedeutung zu (ebd.).

Dies gilt umso mehr unter Berücksichtigung dessen, dass die Prozesse der Entfatalisierung, Temporalisierung und Variabilisierung nicht nur auf die Heimatkonzepte, sondern auch die Selbstkonzepte einwirken. So findet sich in der Studie von Sabine Mannitz (2003) folgender Kommentar des 20-jährigen Bujar, der im Alter von 13 Jahren als Kosovo-Albaner nach Berlin migriert ist:

„Das Leben in Deutschland hat mir ein anderes Denken gegeben. Wenn ich mir vorstelle, ich wäre im Kosovo aufgewachsen: Da würde ich eine ganz andere Vorstellung von der Welt haben!“ (zit. nach Mannitz 2003, S.160)

Die oben vorgestellten Studien zeigen deutlich, dass die Lebenssituation von Migrant\_innen nicht nur im Kontext der gemeinsamen Erfahrung verwehrter Möglichkeiten gesehen werden darf, sondern auch als wichtige biographische Ressource zu betrachten ist, die (vor allem für die postmoderne Gesellschaft) wichtige Kompetenzen der Wendigkeit und Flexibilität fördert. Auch Studien, welche sich den Migrationsbewegungen und den Kämpfen

der Migrant\_innen aus einer historisch-soziologischen Perspektive widmen, machen deutlich, dass Migrant\_innen nicht als passive Opfer betrachtet werden dürfen, sondern auch in ihrer Fähigkeit und Bereitschaft, sich aktiv mit den gegebenen Lebensumständen auseinanderzusetzen. So etwa beschreibt Karin Hunn (2005) die Reaktionen der türkischen Migranten auf die Konsolidierungspolitik in der Bundesrepublik trotz ihrer unsicheren Situation in Deutschland keinesfalls als ausschließlich resignativ. Während ein Teil der türkischen Gastarbeiter angesichts ihrer prekären Aufenthalts- und Lebenssituation in der Bundesrepublik auf ihre Rückkehr fixiert blieb und sich wenig für ihre Interessen einsetzte, entfaltete ein anderer Teil hohes Engagement gegen die staatlichen Politiken. Es bildeten sich Ausländer-Komitees und Selbstorganisationen, die ihren Protest gegen die restriktiven staatlichen Regelungen (wie z. B. die neue Kindergeldregelung oder die Haushaltskürzungen im Bereich der Ausländer\_innen-Betreuung) weitgehend unabhängig von deutschen Arbeiter\_innen-Verbänden und -Organisationen führten, zumal die deutschen Gewerkschaften teilweise große Nähe zu den ausländerpolitischen Positionen der Bundesregierung vertraten (vgl. auch Melter 2000, Abdallah 2002, Bojadžijev 2002, Bojadžijev 2008, Mysorekar 2007b). Ebenso beschreibt Young-Sun Hong (2007) nicht nur die Ausbeutung koreanischer Krankenschwestern durch die deutsche koloniale Arbeitsmigrationspolitik, sondern auch ihre Widerstandskämpfe und Solidaritätsbewegungen in den 60er und 70er Jahren. Anil Jain (2003) zeigt, wie frühere Fiktionen heute zu positiven Schlüsselkonzepten geworden sind, und verweist darauf, dass Gegenbewegungen, selbst wenn diese von marginalisierten Gruppen ausgehen, zu inkrementellem ideologischem Wandel und Umkehrung im Verhältnis von Identität und Alterität führen können.

#### **6.2.4 Überhöhung der Handlungsspielräume von Migrationsanderen**

In ihrem Bemühen, Migrant\_innen oder rassialisierte Andere nicht als passive Opfer zu betrachten, sondern auch ihre Handlungsfähigkeit hervorzuheben, neigen manche Autor\_innen jedoch dazu, nur konstruktive Verortungsstrategien oder Wahrnehmungs-, Handlungs- und Orientierungsmuster zu betonen bzw. diese ausschließlich positiv zu beleuchten (vgl. etwa Swietlik 1994, Badawia 2003, Gültekin 2003, Farrokhzad 2007, El-Nagashi 2010). Die Handlungswirksamkeit der Subjekte wird bei dieser Interpretation nicht oder nur in einer spezifischen Weise mit den Strukturen der Dominanz in Zusammenhang gebracht. Eine systematische Betonung der Handlungsfähigkeit subalternen Subjekte birgt jedoch die Gefahr einer Überschätzung ihrer Handlungsspielräume (vgl. Mecheril 2004, S.104 ff.).

So etwa verwendet Tarek Badawia (2003, S.131 ff.) das Symbol des „Dritten Stuhls“, um auf die Entwicklung einer Identitätsposition zu verweisen, die aufgrund fehlender oder verwehrter Zugehörigkeit weder einer Herkunfts- noch einer Hinkunftskultur zugeordnet werden kann, bei der die Subjekte dennoch trotz dieser fehlenden Eindeutigkeit *keine Zerrissenheit* erleben. Die Position des „Dritten Stuhls“ soll nicht ein individuelles Aushandeln von widersprüchlichen „kulturellen Einflüssen“ als Ausdruck der Nicht-Zugehörigkeit beschreiben. Vielmehr versucht der Autor durch die Darstellung dieser Identitätsposition eine Doppelzugehörigkeit als Ressource bzw. als „kulturelles Kapital“ darzustellen, selbst wenn diese soziale Doppelrolle im Wesentlichen aus einer sozialen und individuellen „Not“ entsprungene „Wendigkeit“ ist (ebd.). Die Wendung dieser Not vollzieht sich für Badawia auf der Basis eines Entwicklungspotenzials einer neuen Generation,

„[...] die durch ihre bikulturelle ‚Selbst‘-, ‚Verständlichkeit‘ als Teil dieser Gesellschaft nicht der normierenden Logik der ‚sozialen Statusvererbung‘ durch die Migrationsgeschichte ihrer Familien unterliegt, sondern zukunftsorientiert einen neuen Status jenseits bzw. entgegen kulturell partikularer ‚Zwangsverortungen‘ und Zuschreibungen anstreben will“ (Badawia 2003, S.146, Hervorh. getilgt).

Für den Einzelnen beschreibt Badawia diese Identitätsformation als eine sinnvolle Orientierungsperspektive zur neuen Selbstverortung, Selbststrahlung und Selbstbestimmung.

In einem ähnlichen Sinne verwendet Nevâl Gültekin (2003) das Konzept der „Doppelperspektivität“, welche ihrer Meinung nach jeder Migrationsgeschichte innewohnt. Die Doppelperspektivität leitet sich aus der emotionalen und intellektuellen Beweglichkeit der „AkteurInnen mit Migrationshintergrund“ (S.90 ff.) ab. Sie schließt zugleich die Binnenperspektive der Migrant\_innen und die Außenperspektive der Einwanderungsgesellschaft mit ein und darf nach Gültekin auf keinen Fall als ein Defizit aufgefasst werden.

Zumal Badawia (2003) und Gültekin (2003) im Unterschied zu Mecheril (1994) und Gutiérrez Rodríguez (1999) die Gefahren der Entortung, der Standpunktlosigkeit und der mangelnden Orientierung in der Doppelzugehörigkeit und Doppelperspektivität jedoch ausblenden und somit auf die Grenzen der Selbstverortung und Selbstbestimmung einzugehen versäumen, laufen sie Gefahr, die ‚Bikulturalität‘ von Migrationsanderen zu überhöhen. Durch die Überhöhung der Doppelzugehörigkeit ‚bikultureller Subjekte‘ wird die gesellschaftliche Wirkungskraft von Zuschreibungen und Zwangsverortungen verkannt. Die Verkenntung der Wirksamkeit der herrschenden Zugehörigkeitsordnungen hindert wiederum die Untersuchung der Handlungs- und Wahrnehmungsmuster, welche die jeweils gegebenen Möglichkeitsräume zu verändern vermögen.

In diesem Kontext ist auch die Studie von Schahrzad Farrokhzad (2007) hervorzuheben. Neben dem Versuch, die Chancen und Barrieren für „Frauen mit Migrationshintergrund“ in Bildung und Beruf herauszuarbeiten, geht sie in ihrer Dissertationsschrift auf Fragen der Formen von Rassismus oder Fremdwahrnehmung ein, welchen Migrantinnen im Laufe ihres Lebens begegnen, und der Art, wie sie damit umgehen. Die Autorin beschreibt im Zusammenhang mit dem letzten Punkt eine Reihe von Ressourcen und Handlungspotenziale, die sich als relevant für den Erfolg der untersuchten Frauen erweisen. Dazu gehören:

- „konstruktive Verortungsstrategien im Umgang mit dem ‚Ausländerinnen‘-Status,
- politische Bewusstseinsbildung und politisches Engagement als soziales und kulturelles Kapital,
- die Orientierung an Vorbildern,
- die engagierte Unterstützung durch einzelne Vertreter(innen) deutscher Bildungsinstitutionen,
- die Bedeutung von Familie, Freund(inn)en und Angehörigen der eigenethnischen Community und anderer sozialer Netzwerke als Rückzugsareal und als Stütze,
- die Art der Nutzung anderer kultureller und sozialer Ressourcen als Rückhalt und als Quelle für das eigene Selbstbewusstsein,
- Immunisierung gegen oder ein kreativer Umgang mit Diskriminierung (wie Protestverhalten nach dem Motto ‚Jetzt erst recht‘, Relativierung oder Belächeln von Diskriminierungsversuchen),

- erfolgreiche Nutzung ethnischer Nischen oder Versuch des Ausbruchs und der Platzierung in einem von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft dominiertem Arbeitsmarksegment, um Ethnisierungen zu entgehen,
- psychische Stabilität und Durchsetzungsvermögen,
- Nutzung von Gelegenheiten, die sowohl die Herkunfts- wie die Aufnahmegesellschaft bieten“ (S.341 ff.).

Darüber hinaus verweist Farrokhzad auf gesellschaftskritische Bewusstseinsbildung und gesellschaftspolitisches Engagement als mögliche Einflussgrößen auf biographische Konstruktionsprozesse und als Möglichkeit für die Erweiterung des individuellen Handlungspotenzials. Sie unterscheidet dabei zwei Formen gesellschaftskritischen Bewusstseins:

- (1) ein individuelles gesellschaftskritisches Bewusstsein, bei dem eine Positionierung sowie Handlungsorientierungen für die eigene Situation entwickelt werden, die nicht unmittelbar mit den Positionierungen bzw. mit den Handlungsorientierungen von anderen Personen und Gruppen in Zusammenhang stehen
- und (2) ein kollektives gesellschaftskritisches Bewusstsein, bei der die eigene Positionierung und die Entwicklung von Handlungsorientierungen in einer systematischen Interaktion mit anderen Personen bzw. innerhalb von Gruppen erfolgt.

Auf welche Art und Weise diese zwei gesellschaftskritischen Bewusstseinsformen die gegebenen Möglichkeitsräume und Lebenssituation der ‚Frauen mit Migrationshintergrund‘ zu verändern vermögen bzw. wo deren Wirkungsgrenzen liegen, wird von Farrokhzad nicht thematisiert.

Diese Weglassung findet sich auch in der Studie von Birte Rodenberg und Christa Wichterich (1999), in der sie den unterschiedlichen Aspekten des Empowerments in Frauenprojekten nachgehen. Die Autorinnen definieren Empowerment als einen komplexen, dynamischen Prozess, der sowohl zur Ausdehnung individueller und kollektiver Fähigkeiten als auch zur Erweiterung sozialer und politischer Handlungsspielräume führt.

„Wenn Macht sich in den Handlungsräumen zwischen individuellen und kollektiven Fähigkeiten einerseits und strukturellen Gelegenheiten andererseits realisiert, dann meint Empowerment den Prozeß der Befähigung und Ermöglichung in den Individuen, ihren Organisationen und den äußeren Rahmenbedingungen“ (ebd., S.26).

Das Konzept des Empowerment ist kein Förderansatz im engeren Sinne, sondern ein Prozess der Selbstorganisation, Selbstbefähigung und Selbstermächtigung. Es kann, muss aber nicht von außen unterstützt werden. Vielmehr ist es auf die Erlangung von Macht und Selbstbestimmungsräumen gerichtet.

Rodenberg und Wichterich unterscheiden in Anlehnung an Stephen sechs Aspekte des Empowerments (vgl. Rodenberg/Wichterich 1999, S.29 ff.):

- *Persönliches Empowerment*: Erlangen von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstrespekt; Schutz vor Gewalt, Kontrolle über den eigenen Körper, Freiheiten und Möglichkeiten.
- *Rechtliches Empowerment*: Kenntnis der formalen Rechtslage; Nutzung bestehenden Rechts; Einfluss auf Gesetzgebung.
- *Soziales Empowerment*: Gestärkte Selbstorganisation, Sichtbarkeit und soziale Präsenz; Partizipation am öffentlichen Leben; Respekt durch andere Mitglieder der Gemeinschaft; Vernetzung.

- *Politisches Empowerment*: Identifikation eigener politischer Interessen; Partizipation an politischen Gremien; politische Organisierung; Einfluss auf politische Institutionen.
- *Kulturelles Empowerment*: Einfluss auf symbolische Ordnung; kulturelle Definitionsmacht.
- *Ökonomisches Empowerment*: Ökonomische Alphabetisierung im Sinn einer Bewusstseinsbildung über Eigentums- und ökonomische Anspruchsrechte; Verfügung über Einkommen, Eigentum und Produktionsmittel; Reduktion von Abhängigkeiten, Risiken und Stress; ökonomische Organisierung; soziale Sicherung; wirtschaftspolitische Einflussmöglichkeiten.

Rodenberg und Wichterich können in ihrer Untersuchung Empowerment-Wirkungen auf alle Ebenen identifizieren. Die positiven Effekte scheinen dabei im persönlichen Bereich am stärksten zu sein, zumal die meisten Frauen in den untersuchten Projekten sich in ihrer Persönlichkeit verändert und gestärkt fühlen und sich neue Handlungsmöglichkeiten und -räume erschlossen haben. Aber auch auf der kollektiven und auf der gesellschaftlichen Ebene verweisen die Autorinnen auf eine Erhöhung autonomer Führungskapazitäten sowie auf eine Verstärkung politischer Partizipation an Entscheidungsprozessen. Die Grenzen von Empowermentprojekten oder die Ambivalenzen, in denen sie verfangen sind, werden von Rodenberg und Wichterich jedenfalls nicht thematisiert.

Zuletzt möchte ich auf die Ausführungen von Faika Anna El-Nagashi (2010) in Bezug auf Ermächtigungsstrategien im Kontext von Sexarbeit und Migration eingehen. Die Autorin identifiziert verschiedene widerständige Praktiken gegenüber sexistischen und rassistischen Zuschreibungen und Vereinnahmungen. Dabei hebt sie das Moment der (Wieder)Aneignung als wesentliches Element hervor und unterscheidet zwischen

- sprachlicher Aneignung (als Selbstdefinition),
- repräsentativer Aneignung (als Selbstorganisation) und
- diskursiver Aneignung (im Sinne einer Selbstbestimmtheit).

Für El-Nagashi ist der Prozess der Selbstdefinition entscheidend, um sich vom Versuch der Objektivierung und von Fremdbestimmtheit zu befreien: „Dadurch können hegemoniale Zuschreibungen und Vereinnahmungen gebrochen und Ermächtigungsprozesse gestaltet werden“ (El-Nagashi 2010, S.82). Prozesse der Selbstorganisation sind nach El-Nagashi meist mit einem „strategischen Essentialismus“ (Spivak 1987) verbunden, der für die Artikulation von politischen Zielen notwendig sei. Diese ermöglichen den eigenen oppositionellen Standort.

„In diesem Sinne arbeiten politische Selbstorganisationen von Schwarzen Frauen, Migrantinnen und SexarbeiterInnen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und oft in Allianzen mit anderen kritischen Gruppen und Mehrheitsangehörigen“ (El-Nagashi 2010, S.82).

Am Beispiel der Strategien der diskursiven Aneignung verweist El-Nagashi unter anderem auf die kritische Hinterfragung hegemonialer Konstruktionen, auf den Akt der Widerrede, auf den Entwurf von Gegengeschichten und somit auf die radikale Einverleibung und Entmachtung hegemonialer Diskurse. Sie führt sehr plausibel aus, wie wichtig es ist, vor allem in dem, von sexistischen und rassistischen Zuschreibungen gekennzeichneten, hegemonialen Diskursfeld, in dem Sexarbeiter\_innen entweder als Opfer oder als Täterinnen



dargestellt werden<sup>56</sup>, die Frauen als aktive und handelnde Subjekte in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen. Jedoch auch sie versäumt es, die Grenzen der Handlungswirksamkeit marginalisierter Subjekte zu markieren und für ihre Analysen produktiv zu machen. Studien, welche die Handlungsperspektiven in das Zentrum des wissenschaftlichen Interesses stellen, leisten einen wichtigen Beitrag zur Dekonstruktion der Bilder von Passivität und Ausgeliefertsein von Migrationsanderen und versuchen diese durch Selbstentwürfe zu ersetzen, welche die negativen Bewertungen ins Gegenteil verkehren sollen. Damit laufen sie jedoch Gefahr, die Handlungsspielräume der Subjekte zu überschätzen und ihre komplexen Verstrickungen zu übersehen. Selbstverständlich muss die Relevanz von Ausgrenzungserfahrungen auch explizit im Kontext von gesellschaftlichem Erfolg und sozialem Aufstieg in den Blick genommen werden, für die Dechiffrierung von Differenzverhältnissen scheinen aber überhöhende Betrachtungen von migrantisierten Subjekten nur bedingt produktiv zu sein. In diesem Sinne warnt Jain (2003) davor, dass eine Betrachtung der marginalen Position der Andersheit als einen privilegierten Zugangsort zur Erkenntnis Gefahr läuft, den dominanten Diskurs der Differenzierung wie auch bestimmte Praktiken der Exklusion fortzuschreiben. Ideologiekritische und identitätspolitische Ansätze und Bewegungen zielen primär auf die Veränderung von politischen, ökonomischen, sozialen und diskursiven Strukturen und Prozessen, welche Diskriminierungen hervorbringen. Zumal sie jedoch kollektive Stärke als Voraussetzung hervorheben<sup>57</sup>, damit die Koordinaten der Macht im Gesellschaftsverhältnis verschoben werden können, laufen sie Gefahr, Differenz zu essentialisieren, und unterschätzen die Verstrickung der Subjekte mit den herrschenden Machtformen, welche ihre Handlungsfähigkeit einschränken.

### **6.2.5 Handlungssubjekte im Spannungsfeld von Emanzipation und Selbst-Essentialisierung**

Mittels der Ausführungen im vorherigen Abschnitt argumentiere ich gegen eine idealisierende und für eine differenzierte Betrachtung von Migrationsanderen als Handlungssubjekte. Eine solche Betrachtung vermag zwar auch nicht die rassistische Unterscheidung zwischen Migrationsanderen und Nicht-Anderen aufzuheben, betont jedoch andere Subjektbilder.

Die Ergebnisse von Studien, welche sich Migrationsanderen als Handlungssubjekte widmen und Subalternität nicht nur lobpreisend in Betracht ziehen, zeigen, dass rassialisierte Subjekte nicht nur konstruktiv mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen umgehen (vgl. auch Gutiérrez Rodríguez 1999, Bojadžijev 2002, Bojadžijev 2008, Deilami 2009, Behr 2010). So resümiert Mark Terkessidis (2004) in seiner Studie „Die Banalität des Rassismus“, dass bei den von ihm interviewten Migrant\_innen der zweiten Generation, die Rassismuserfahrungen machen, ein generelles, explizites Wissen um Rassismus fehlt. Rassismuserlebnisse „werden dadurch identifiziert, weil sie nerven, schmerzen, wütend machen oder körperliche Reaktionen auslösen“ (ebd., S.118), Rassismus- und Dis-

<sup>56</sup> „Opfer durch ein Verständnis von Sexarbeit als patriarchale Gewalt und durch die diskursive Verbindung von Sexarbeit und Frauenhandel; TäterInnen in Bezug auf die Gefährdung der öffentlichen Moral, der öffentlichen Gesundheit sowie der öffentlichen Sicherheit“ (El-Nagashi 2010, S.81).

<sup>57</sup> Mysorekar (2007b) etwa betrachtet das Erkennen der eigenen Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen im Sinne von Entwicklung einer gedanklichen, politischen oder emotionalen Verbundenheit als unumgänglich, um an Stärke zu gewinnen und Widerständigkeit entwickeln zu können.

kriminierungserfahrungen werden aber oft verleugnet oder verharmlost. „Was das generelle Wissen betrifft, so weichen die Vorstellungen oft nur wenig von dem ab, was auch in der einheimischen Gesellschaft an Erklärungen kursiert“ (ebd., S.118). Die Versuche, mit Rassismen und Diskriminierungen umzugehen, ihnen zu begegnen, Widerständigkeit zu entwickeln oder das alltägliche Überleben zu organisieren sind vielfältig, aber einsam (im Sinne von individuell und nicht organisiert) und nicht immer konstruktiv.

Zu einem ähnlichen Schluss kommt Herman Blom (2009) bei der Untersuchung von Rassismuserfahrungen von allochthonen Polizist\_innen am Arbeitsplatz. Er zeigt auf, wie Polizistinnen und Polizisten, die im Sinne von Mecheril (1994) als „Andere Deutsche“ identifiziert werden, seitens ihrer „deutschen“ Kollegen und Kolleginnen auf eine Art und Weise behandelt werden, die Blom (2009) „subtilen Rassismus“<sup>58</sup> nennt. Dieser äußert sich darin, dass grobe rassistische Äußerungen nicht getätigt, Vorurteile nur indirekt geäußert und offene Artikulationen von Meinungen über Ausländer\_innen vermieden und tabuisiert werden. Zugleich gehen aber die autochthonen Kollegen und Kolleginnen auf Distanz und/oder reißen ständig bestimmte Witze oder formulieren spitzfindige Bemerkungen. Die allochthonen Polizistinnen und Polizisten erfahren demzufolge Rassismus primär als befürchtete Attacke bzw. als Scheu vor Degradierung, was Blom in Anlehnung an Mecheril (1994) „antizipierte Rassismuserfahrung“ (Blom 2009, S.304) nennt. Die Praxis dieses subtilen Rassismus wird von allochthonen Polizistinnen und Polizisten im Regelfall jedoch relativiert und rationalisiert. Kollegen und Kolleginnen zu kritisieren fällt ihnen schwer.

„Jede Kritik wird mit einer verstehenden Erklärung verbunden, in den meisten Fällen wird ein mögliches Negativbild relativiert oder entschuldigt“ (ebd., S.301).

Diese Verhaltenskonsequenzen, die einerseits darin bestehen, Rassismusaspekte zu übersehen oder zu verharmlosen, und andererseits sich in der Bemühung zeigen, nicht negativ aufzufallen und zu versuchen stellvertretend „die Ehre“ der „Ausländer“ zu retten, führt Blom auf die antizipierte Rassismuserfahrung zurück. Die Befangenheit des Sprechens über Rassismus und Rassismuserfahrungen, die sich in der Relativierung von negativen Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen verbirgt, betrachtet er als ein Strukturmerkmal der Institution „Polizei“. Indem die Polizei sich als nichtrassistisch definiert, erschwert sie das Sprechen über Rassismus in den eigenen Reihen. Die Rationalisierung und Verharmlosung von Rassismusaspekten, die damit einhergeht, erklärt Blom damit, dass die Thematisierung von negativen Gruppenmerkmalen auf das positive Selbstbild Einfluss hätte und beim offenen Austausch mit Kollegen und Kolleginnen eine Bedrohung für die Gruppenharmonie und für den Gruppenerhalt darstellen könnte. Für Blom ist dies die primäre Erklärung, warum es für allochthone Polizistinnen und Polizisten unmöglich oder sehr schwer ist, die eigenen Rassismuserfahrungen zu thematisieren. Diese Thematisierung

„[...] könnte eine Ausgrenzung aus den eigenen Polizeireihen zur Folge haben. Es würde dem Bild der handlungsfähigen Polizisten und Polizistinnen im inneren Polizeibereich schaden. Es könnte der Eindruck entstehen, der Polizist oder die Polizistin wäre nicht loyal gegenüber dem Kollegium und gegenüber der ganzen Polizeiorganisation“ (ebd., S.301).

<sup>58</sup> Dem subtilen Rassismus stellt Blom den „groben Rassismus“ gegenüber, der sich in regelrechten Angriffen und Benachteiligungen äußert (vgl. Blom 2009, S.300).

Selbst wenn sich diese Ausführungen nicht gänzlich auf andere Felder übertragen lassen, decken sie eine bestimmte Logik auf, die für viele andere Bereiche eine Geltung hat. Mehr oder weniger reale Bedrohungen einer weiteren Ausgrenzung und Verlust von Zugehörigkeit (sei diese auch nur eine prekäre), Sehnsucht nach Zugehörigkeit und positiver Identität, Bedürfnisse nach Kongruenz u.a. veranlassen uns dazu, rassistische Strukturen zu verinnerlichen oder zu verdrängen. Durch die Nicht-Thematisierung von Rassismus wird wiederum nicht nur die freie Äußerung von Meinungen und Gefühlen verhindert, sondern auch Auseinandersetzung und Veränderung verunmöglicht.

Auch Claus Melter (2006) beschreibt Prozesse, bei denen Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen relativiert und verharmlost werden, und das sowohl seitens derjenigen, die durch rassistische Gesellschaftsstrukturen, institutionelle Regelungen oder diskriminierende Handlungen Privilegierung erlangen, als auch seitens Personen, die dadurch eine Degradierung erfahren. In einer empirischen Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit untersucht er Rassismuserfahrungen und die Kommunikation über Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Anhand von Einzel- und Paarinterviews mit Jugendlichen, Eltern und Pädagog\_innen kann er aufzeigen, dass „Weiße“ Mehrheitsangehörige und auch Professionelle im pädagogischen und sozialberaterischen Kontext auf berichtete Rassismuserfahrungen mit Abwehr und mangelnder Empathie reagieren (vgl. auch Melter 2009). „Die Sprecher/-innen fühlen sich durch das Thema Rassismus indirekt oder direkt belästigt, setzen sich nicht aktiv mit ihm auseinander oder fühlen sich selbst angegriffen“ (ebd., S.285). Aber auch die Jugendlichen, die als „Andere Deutsche“ gesehen werden, neigen dazu, ihre Diskriminierungserfahrungen zu relativieren und zu verharmlosen. So etwa präsentiert sich Timo, nach seiner eigenen Bezeichnung ein „Deutsch-Kubaner“, als junger Mann, der seine Konflikte aktiv selbst lösen kann, und er versucht in der Interviewsituation unangenehme Erfahrungen zu beschönigen. Melter interpretiert diese Handlungsstrategie als eine Überlebensstrategie, welche Selbstschutz bieten soll, indem sie Kränkungen und die Wahrnehmung einer Handlungsohnmacht mindert.

Nicht nur konstruktive Reaktionen von „Anderen Deutschen“ im Umgang mit Rassismuserfahrungen listet auch Mecheril (1994, S.62 ff.) auf:

- Rückzug – Vermeidung der „deutschen“ Öffentlichkeit;
- Überdeutsch – Überanpassung an die Sprache, Kleidung, Sitten usw. der „Deutschen“;
- antideutsch – den Deutschen und alles Deutsche ablehnend;
- herkömmlich – die Besonderheiten der Herkunftskultur (der Eltern) betonend;
- weltbürgerlich – sich von den regional begrenzten Kulturen abgrenzend und als Mitglied einer transnationalen Weltkultur handelnd;
- ungebunden – die eigene Unabhängigkeit betonend.

Mecheril vermutet diese möglichen Tendenzen in verschiedenartigen Varianten ausgeprägt bei den meisten „Anderen Deutschen“ und spricht dabei von Haltungen. Damit möchte er keine konkreten Handlungs- und Erlebensweisen markieren, sondern nur auf die erhöhte Wahrscheinlichkeit bestimmter Klassen von Handlungs- und Erlebensweisen hinweisen. Die Haltungen können nicht zu Verhaltensvorhersagen herangezogen werden. Sie sind – seiner Einschätzung nach – wandelbar und kontextsensibel.

Ohne diese Überschneidungen, Wandelbarkeit und Kontextsensibilität zu berücksichtigen, untersucht der deutsche Sozialgeograph Andreas Pott (2003) die Handlungsmuster, mit denen Bildungsaufsteiger\_innen aus der „zweiten Generation“ eine erfolgreiche Teilnahme an den Organisationen des höheren Bildungssystems gelingt. Dabei interessiert er

sich vor allem für die Rolle ethnischer Markierungen und Selbstpositionierungen als Anschlussmöglichkeiten im Aufstiegsprozess. Um den Gebrauchswert von Ethnizität bzw. ihrer Mobilisierung im Rahmen von sozialem Aufstieg von Migrant\_innen zu erhellen, führt er eine qualitativ-explorative Untersuchung mit türkischen Abiturient\_innen und Student\_innen durch, bei der er ethnische Selbst- oder Fremdbeschreibungen im Zusammenhang mit Bildungsaufstieg beleuchtet (vgl. auch Pott 1999). Selbst wenn die Ausführung von Pott die Frage nach sich zieht, warum er es als Migrationsnichtanderer für notwendiger erachtet den Gebrauchswert von Ethnizität im Rahmen von sozialem Aufstieg von Migrationsanderen und nicht auch von Migrationsnichtanderen zu beleuchten, scheint die Betrachtung von Ethnizität als Aufstiegsressource, vor allem im Zusammenhang mit der Bearbeitung der Frage nach dem Umgang mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen nicht uninteressant.

Ethnizität als brauchbare Ressource im Aufstiegsprozess verortet Pott (2003) anhand dreier Fallbeispiele: Der lokale Identitätspolitiker, die Multikulturalistin und der verletzte Aufsteiger. Damit beschreibt er drei Handlungsmuster, für die ethnische Unterscheidungen und Verortungen relevant sind, bzw. Handlungsmuster, bei denen Migrationsandere sich ethnische Zuschreibungen oder die Vertrautheit mit lokalen Spezifika zu Nutze machen:

- *Der lokale Identitätspolitiker*, ein Lehramtsstudent, der aufgrund des eigenen Migrationshintergrundes gerade für ausländische Jugendliche ein geeigneter Lehrer sein will und öffentlich als türkisch-muslimischer Identitätspolitiker auftritt, „inszeniert sich als authentischer Experte für die Lösung von alltäglichen Problemen von und mit Migranten“ (ebd., S.221) und versucht „in der Rolle des lokalen muslimischen Experten und Vermittlers ‚zwischen den Kulturen‘ aufstiegsbedingte Unsicherheiten hinsichtlich seiner beruflichen Zukunft erfolgreich zu absorbieren“ (ebd., S.222). Damit beschreibt Pott ein Handlungsmuster der Nutzbarmachung ethnischer Zuschreibungen und der Vertrautheit mit lokalen innerethnischen Spezifika.
- *Die Multikulturalistin*, eine Pädagogikstudentin, „die sich als emanzipierte Türkin mit multikulturellen Kompetenzen präsentiert“, (ebd., S.222) tritt als Expertin für multikulturelle und migrant\_innenspezifische Aufgabenfelder auf, um „die selbstverständliche Mitgliedschaft im höheren Bildungssystem zu beanspruchen“ (ebd.).
- *Der verletzte Aufsteiger*, ein Bauingenieur-Student, der seine Erfahrungen „von Statusinkonsistenz, Ausschluss und Unterlegenheit“ (ebd., S.222) betont und „sie als ungerechtfertigte Ungleichbehandlung eines Ausländers durch die Deutschen“ (ebd., S.222 ff.) deutet, bearbeitet nach Potts Interpretation die Erfahrung, „dass bestimmte soziale Trennlinien trotz der eigenen, formal sehr erfolgreichen Karriere scheinbar nicht aufzuheben sind“ (ebd., S.223), und benützt diese kollektivierende Rückzugssemantik für den eigenen Aufstieg. „Denn er bricht seine Bildungskarriere nicht etwa an dem mit dem Abitur erreichten Punkt frustriert ab. Vielmehr stilisiert er sich als verletzter, aber selbstbewusster Sprecher der diskriminierten Ausländer, der eine räumlich und ethnisch segregierte Gemeinschaft vehement befürwortet“ (ebd., S.223).

Interessant für die Frage nach dem Umgang mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen finde ich nicht die von Pott identifizierten Kommunikationsformen von Ethnizität im Aufstiegsprozess, sondern das Moment der Selbstethnisierung, das in allen drei Formen beinhaltet ist. Anders ausgedrückt, nicht wie Ethnizität nach Pott mobilisiert wird,

sondern dass die Mobilisierung von Ethnizität sich nicht der Unterstellung der Differenz entziehen kann, finde ich so interessant. Zweifellos spiegeln sich

„[...] in der Art und Weise, wie die potentiellen ethnischen Intellektuellen ethnische Unterscheidungen mobilisieren, [...] sowohl ihre bisherigen Mobilitätserfahrungen als auch ihre Erfahrungen mit verschiedenen Zusammenhängen, in denen sie selbstethnisierend als Vertreter der Migrantenminderheit agierten oder entsprechend ethnisiert angesprochen [werden]“ (ebd., S.224)

wider, indem Migrationsandere jedoch den natio-ethno-kulturellen Differenzdiskurs wieder aufgreifen und weiterführen, tragen sie zu seiner Aufrechterhaltung wesentlich bei und bestätigen natio-ethno-kulturelle Unterschiede als wichtige Differenzkategorie.

In diesem Sinne verweist Mecheril (1999) darauf, dass „Andere“, um sich in der bestehenden sozialen Realität als Subjekte artikulieren zu können, permanent auf ihr Anderssein Bezug nehmen müssen. Dabei müssen sie zwangsläufig auf die Kategorien zurückgreifen, die ihnen von den dominanten Diskursen angeboten werden (vgl. auch Mannitz 2003, Huxel 2014).

„Der Versuch Anderer, sich im Rahmen der bestehenden Strukturen als ‚Subjekt‘ zu verstehen, zu artikulieren und einzubringen, reproduziert mithin genau jene Struktur, die mit der Kategorie dieses Anderen operiert und das Andere erst hervorbringt“ (Mecheril 1999, S.262).

Einen expliziten Verweis auf dieses Spannungsfeld zwischen Emanzipation und Selbstbestimmung einerseits und Selbst-Essentialisierung andererseits liefern Helga Amesberger und Brigitte Halbmayr (2008). In ihrem Überblicksbeitrag über die Rassisierungsprozesse im US-amerikanischen Kontext weisen sie darauf hin, dass „[p]arallel zum Prozess der Inklusion verschiedenster Bevölkerungsgruppen in die Gruppe der Weißen“ (S.32) sich „eine zunehmende Ethnisierung der Bevölkerung“ (ebd.) in den USA vollzieht. Diese führen sie zum Teil auf diverse Gleichstellungsprogramme zurück, die die reelle Gleichberechtigung von Minderheiten fördern sollen, zu einem anderen Teil sehen sie sie durch staatliche statistische Erhebungen hervorgerufen und nicht zuletzt erklären sie diese mit „einem neu erwachten bzw. wieder artikulierten Selbstbewusstsein der Minderheiten“ (ebd.).

An diesem Beispiel zeigt sich, dass der Rückzug in die eigenethnischen Gruppen als Strategie zur Erlangung von Räumen, über die man/frau selbst verfügen kann und in denen eine Selbstdefinition und Autonomie möglich ist, betrachtet werden kann. Dennoch ist dieser Prozess auch mit gewissen Ambivalenzen verbunden, zumal die Suche nach Autonomie gleichzeitig mit Reifikation und Ontologisierung von Ethnizität einhergeht.

Auch Kalpaka (2006) betrachtet es als problematisch, wenn Menschen in der Migration „ihre Selbstdefinition und die Ursachen für ihre Probleme und schwierige[n] Lebenslagen im Kontext von Selbstethnisierung und Selbstkulturalisierung suchen“ (S.398). Collins (1991) vermerkt dazu, dass Schwarze institutionelle Räume zwar eine wichtige Rolle für die Emanzipation Schwarzer Frauen spielen, zugleich aber auch ihre Subordination verstärken können.

Diese Ausführungen (vgl. auch Gutiérrez Rodríguez 1999, Juhasz/Mey 2003a, Seukwa 2006, Castro Varela 2007, Rostock 2014) zeigen auf, dass es angebracht ist, Umgangsformen nicht eindimensional, sondern in ihrer Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit zu betrachten, um das ambivalente Verhältnis zwischen Emanzipation und Selbst-Essentialisierung nicht aus den Augen zu verlieren. Es ist ebenso angebracht, darüber hinaus das

Ineinandergreifen unterschiedlicher Ungleichheitsdimensionen im Blick zu behalten (vgl. etwa Leiprecht/Lutz 2009, Yuval-Davis 2010, Huxel 2014). Alle Studien, die eine differenzierte Betrachtung anstreben und die Handlungswirksamkeit der Subjekte nicht ausblenden, zeigen Migrationsandere als Handlungssubjekte und unterstreichen zugleich die Grenzen ihrer Handlungsspielräume. Diese empirischen Erkenntnisse machen deutlich, dass widerständige Praktiken seitens der subalternen Subjekte nicht zwingend zu Transformation realer Herrschaftsstrukturen führen. Interessanterweise werden diese Verstrickungen, Widersprüche und Ambivalenzen meist von Forscher\_innen aufgezeigt, die eine Selbstdarstellung anstreben (vgl. etwa Mecheril 1994, Çevikkollu 2007, Mendivil 2007, Mysorekar 2007a, Bojadžijev 2008).

Für die Cultural Studies und für die rassismuskritische Migrationspädagogik gründen die Grenzen der Handlungsspielräume, in denen Migrant\_innen als subalterne Subjekte agieren können, darin, dass die machtvollen Unterscheidungen zwischen natio-ethno-kulturellem *Wir* und *Nicht-Wir* sich nicht nur in der von außen kommenden Verwehrung von Teilhabechancen artikulieren. Sie schreiben sich in Bilder und Imaginationen ein und wirken durch diese auf die Selbstverständnisse der Subjekte ein. Deshalb sind Rassismen (wie auch andere gesellschaftswirksame Differenzordnungen) so produktiv. Sie sind innerlich wirksam und tragen zur Ausbildung hoch- und minderwertiger Identitäten bei.

„Der Rassismus ist nicht nur ‚von außen‘ gegen die gerichtet, die er disponiert und desartikuliert (zum Schweigen bringt). Er ist auch innerhalb der dominierten Subjekte wirksam – jenen untergeordneten ethnischen Gruppen oder ‚Rassen‘, die ihre Beziehung zu ihren realen Existenzbedingungen und ihr Beherrschtsein durch die herrschenden Klassen in und durch die imaginären Vorstellungen der rassistischen Anrufung erleben, und die dazu gebracht werden, sich selbst als ‚die Minderwertigen‘, *les autres*, zu erfahren“ (Hall 1994, S.135, Hervorh. im Orig.).

Mecheril (2004, S.186) spricht in diesem Zusammenhang von „habituellen Einschreibungen“ (vgl. auch Mecheril/Melter 2009, S.17). Aber gibt es einen Subalternen-Habitus? Wie schreiben sich Deklassierung und Unterwerfung habituell ein?

Nach Mecheril (1994) führen Rassismuserfahrungen zu einem Bewusstsein der Fremdbestimmtheit, da individuelle Lebensentwürfe beeinträchtigt werden. Zugleich weist er aber auch darauf hin, dass die Erfahrung, anders zu sein mit der impliziten Aufforderung zu Selbstbestimmung einhergeht<sup>59</sup>:

„Das Leben in oder zwischen zwei nationalen Kulturen, die kulturelle Differenzerfahrung ist zugleich eine Aufforderung, sich zu entscheiden; dieses Leben erzeugt das Bewusstsein der Relativität und Vielheit von Standards. Unter diesem Bewusstsein gilt der Anspruch, die eigenen Handlungs- und Einstellungsstandards selbst zu bestimmen bzw. zu wählen“ (ebd., S.79)

Auch Juhasz und Mey (2003a) versuchen in ihren Ausführungen der Frage nachzugehen, ob es einen „*Ausgeschlossenen-Habitus* [gibt], der zusätzlich zur Aufrechterhaltung der Etablierten-Aussenseiter-Figuration beiträgt“ (S.83, Hervorh. im Orig.). Aus figurations-theoretischer Perspektive in Anlehnung an Elias und Scotson (1990) können sie keine eindeutige Beantwortung finden: Die Erfahrung der Herabsetzung führt einerseits dazu, dass sich die Benachteiligten gegen die Deplatziierung wehren und eine Verbesserung ihrer

<sup>59</sup> Die Aufforderung zu Selbstbestimmung ist zwar ambivalent, dadurch können sich dennoch auch Möglichkeitsräume eröffnen (vgl. die Ausführungen in Kap.6.2.3).

Stellung anstreben, zugleich sind aber Stigmatisierungen deshalb so wirksam, weil der soziale Ausschluss sich aus dem beeinträchtigten Selbstwert ableitet.

Diese Dualität erinnert an die Wechselbeziehung, mit der Foucault (1983) Macht und Widerstand betrachtet. Nach seiner Auffassung gibt es keinen Ort außerhalb der Macht. In diesem Sinne kann Widerstand nur in seinem Abhängigkeitsverhältnis zur Macht betrachtet werden. Handlungsfähigkeit und Widerständigkeit sind immer in Machtbeziehungen gefangen und können nicht außerhalb dieser existieren (vgl. auch Gramsci 2004, Freire 2008, Purkarth 2007). Sie können vielmehr als Teilaspekte von Herrschaftsverhältnissen gesehen werden, nicht als ihr Gegenpart. In diesem Sinne lässt sich das Subjekt so denken, als beziehe es seine Handlungsfähigkeit von eben der Macht, gegen die es sich stellt (vgl. auch Butler 2001). Zumal Macht Widerstand hervorruft, kann es aber ohne Macht keinen Widerstand geben. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, ist Macht nicht nur repressiv, sondern auch produktiv, zumal Widerstand, Befreiung und Freiheit letztendlich ihre Effekte sind.

Mit der Prämisse, dass Macht keine ausschließlich repressive Wirkung hat, sondern auch produktiv sein kann, setzt Foucault der Suche nach dem Außen der Macht ein Ende. Macht ist in diesem Sinne nicht hierarchisch, sondern horizontal, selbst wenn sie die Subjekte erzeugt und Positionen innerhalb einer Gesellschaft verteilt (vgl. auch Cohen 1998). Mittels seines Konzeptes der *Gouvernementalität* unterscheidet Foucault (1993) zwischen Herrschafts- und Selbsttechniken. Die Subjektwerdung erfolgt nicht nur durch Disziplinierung und Unterwerfung, sondern findet auch mit Hilfe von „Technologien des Selbst“ (ebd., S.24), also durch Selbstdisziplinierung statt. Untersuchungen, welche bei der Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus Handlungssubjekte in Betracht ziehen, gelingt es, eben dieses gleichzeitige Wirken von Herrschafts- und Selbsttechnologien und die komplexe Verwobenheit der Subjekte in und mit den gesellschaftlichen Strukturen aufzudecken.

### 6.3 Klassifikations- und Prozessmodelle

Die bisher vorgestellten Studien skizzieren nur einzelne Aspekte des Umgangs mit Rassismus und erheben nicht den Anspruch, abgeschlossene Erklärungsmodelle zu liefern oder erschöpfend über verschiedene Umgangsweisen zu berichten. Zuletzt möchte ich auch die wenigen Modelle vorstellen, die eine Systematisierung verschiedener Strategien anstreben. In diesem Sinne gehe ich auf die Arbeiten von Henri Tajfel (1982) sowie von Andreas Böttger und Kararzyna Plachta (2007) ein. Beide zeichnen sich dadurch aus, dass sie verschiedene Umgangsweisen in übergeordnete Kategorien zusammenzufassen versuchen, um Umgangsarten erschöpfend beschreiben zu können. Diese Modelle erfassen Arten von Umgangsweisen bzw. Typen von Umgangsformen, die nebeneinander stattfinden. Somit können sie als horizontale Modelle aufgefasst werden.

Zumal Rassismus vorwiegend als hierarchisches Prinzip, das von oben nach unten abläuft, gedacht wird, fehlen in der Rassismusforschung Prozessmodelle bzw. vertikale Modelle, die Umgangsformen in ihrer Dynamik zu erfassen versuchen. Dies ist vermutlich der Grund, warum so viele Forscher\_innen, vor allem aus den Bereichen der Postkolonialen Theorien (vgl. etwa Spivak 1988, Gutiérrez Rodríguez 2003), Kritischen Weißseinsforschung (vgl. etwa Amesberger/Halbmayer 2008) oder der Cultural Studies (vgl. etwa Hall 1989, Hall 1994, Hall 2008), auf die Überlegungen des marxistischen Philosophen Antonio Gramsci zurückgreifen und sich seine theoretischen Entwürfe für das Weiterdenken

verschiedener Paradigmen und Perspektiven der Rassismusforschung zu Nutze machen. Obwohl Gramsci nicht direkt über Rassismus geschrieben hat, gibt es bedeutsame Verbindungslinien zwischen seiner Konzeption von Hegemonie und zeitgenössischen Fragestellungen aus der Rassismusforschung. Seine Ausführungen erweisen sich als sehr dienlich, vor allem, um die Prozesshaftigkeit von Macht und Mechanismen der Machterhaltung und Machtverschiebung beschreiben zu können. Aus diesem Grund werde ich einige zentralen Elemente aus den Arbeiten Gramscis hervorheben, die inhaltliche Anregungen bieten, um Gesellschaftsformationen nachvollziehen zu können. Die Ausführung von Schlüsselpunkten, wie der Konzeption der Gesellschaftsformationen, die Analyse der sozialen Kräfteverhältnisse oder die Frage, wie eine alte Hegemonie durch eine neue abgelöst wird, sollen das Fehlen eines vertikalen Modells, das sich auf Prozesse der Veränderung im Kontext von Rassismus richtet, kompensieren und ein Verständnis für die Prozesshaftigkeit des Umgangs mit Rassismus fördern.

**6.3.1 Umgangsformen mit rechtsextremen Übergriffen nach Böttger und Plachta**

Einen der wenigen Versuche der Systematisierung verschiedener Umgangsformen mit Rassismus unternehmen Andreas Böttger und Kararzyna Plachta (2007, vgl. auch Böttger et al. 2014). Sie untersuchen Opfer von rechtsextremen Übergriffen im Hinblick darauf, wie sie es nach den Angriffen schaffen, individuelle und soziale Stabilität wiederzuerlangen. Um die Überwindung von bedrohlichen und verletzenden Herausforderungen und Belastungen, welche die vorhandenen Ressourcen der betroffenen Individuen stark beanspruchen oder sogar übersteigen, zu benennen, verwenden Böttger und Plachta den Begriff der „Bewältigung“. Sie lehnen ihre Klassifikation von Bewältigungsformen an die Gliederungen von Strobl und Greve (2004) sowie von Eva Tov (1993) an. Ihre Gliederung unterscheidet zunächst zwischen „*innerpsychischen Bewältigungsstrategien*“, welche sich auf einer mentalen Ebene abspielen, und „*aktiven Bewältigungsstrategien*“, bei denen das Individuum leiblich in Aktion treten muss (siehe Tab. 8).

**Tab. 8:** Bewältigungsformen von rechtsextremen Übergriffen nach Böttger und Plachta (2007)

Innerpsychische Bewältigungs- strategien – intrapyschische Verarbeitungs- prozesse		Verdrängung des bedrohlichen Erlebnisses, sodass der Übergriff nicht mehr im Bewusstsein präsent ist
		Vergleich mit noch problematischeren Situationen
		Verleugnung bzw. Neudefinition der Tat, bei der die Betroffenheit durch den Übergriff abgeschwächt und umdefiniert wird
Aktive (aktio- nale) Bewälti- gungsstrategien – solche, die auf konkreten Hand- lungen aufbauen	Akkommodative (ablen- kende) Strategien, welche an der bedrohlichen Situation nichts verändern	Veränderung der subjektiven Rahmung, durch die der Übergriff und die Folgen und Ängste subjektiv nicht mehr so bedrohlich erscheinen
	Assimilative Strategien – auf die Veränderung der bedro- henden Situation gerichtet	Erweiterung der eigenen Kompetenzen
		Hemmung der Entstehung bestimmter Situationen
		Entfaltung politischen Engagements



Aktive Strategien beruhen auf Handlungen, die auf Problemlösungsversuche, auf Hilfesuche (z.B. von professioneller Hilfe oder sozialer Unterstützung) oder aber auch auf eine Vermeidung (z.B. des Tatorts, des Übergriffs oder bedrohlicher Gegenden oder Situationen, in denen es erneut zu einem Übergriff kommen könnte) gerichtet sind. Solche Handlungen können, müssen aber nicht die bedrohliche Situation selbst verändern. Strategien, die auf die Veränderung der sie bedrohenden Situation gerichtet sind, bezeichnen Böttger und Plachta (2007) als Strategien der „*assimilativen Problemlösung*“ (Böttger et al. 2014, S.62). Beispiele für solche assimilativen Problemlösungsversuche sind etwa die eigene Bewaffnung im materiellen Sinne, aber auch als Erweiterung der eigenen Kompetenzen, um sich bei der nächsten Begegnung mit potentiellen Tätern sicherer zu fühlen; die Durchführung von Aktivitäten, welche die Entstehung bestimmter Situationen im Vorfeld verhindern soll; die Entwicklung und Entfaltung von politischem Engagement usw. Strategien, welche an der konkreten bedrohlichen Situation bzw. an dem Stressfaktor selbst nichts verändern, bezeichnen sie als „*akkommodative Problemlösungen*“ (ebd., S.64). Böttger und Plachta sprechen in diesem Zusammenhang von ablenkenden Strategien der Opfer und berichten, wie manche ihrer Untersuchungspersonen in der Zeit nach der Tat Gedichte und Bücher zu schreiben, Bilder zu malen oder Musikinstrumente zu spielen begannen.

„Durch derartige Aktivitäten wird zwar lediglich eine Veränderung der subjektiven Rahmung vorgenommen; diese wird aber durchaus als Erfolg gedeutet, da der Übergriff und die damit in Zusammenhang stehenden Folgen und Ängste subjektiv als nicht mehr so bedrohlich erscheinen“ (Böttger/Plachta 2007, S.12).

Während die aktiven Strategien auf konkreten Handlungen aufbauen, weshalb sie auch als „*aktionale*“ Strategien bezeichnet werden, beziehen sich die innerpsychischen, auch als „*intrapsychische*“ Bewältigungsstrategien bezeichnete Umgangsformen auf intrapsychische Verarbeitungsprozesse, welche Betroffene mit sich selbst ausmachen. Dazu gehören:

- die Verdrängung des erlittenen bedrohlichen Erlebnisses (sodass der Übergriff aus dem Bewusstsein ins Unterbewusstsein verlagert und somit vergessen wird);
- die Aufwertung der Situation durch einen Vergleich mit noch problematischeren Situationen (welche die Betroffenen aus ihrem bisherigen Leben kennen), um nachträglich die Verarbeitung des Übergriffs zu erleichtern<sup>60</sup>, sowie
- eine Verleugnung bzw. Neudefinition der Tat. Bei einer „Verleugnung der Tat“ wird diese im Gegensatz zur „Verdrängung des Übergriffs“ den Betroffenen bewusst und sie können sich danach daran erinnern, die Betroffenheit wird aber so umdefiniert und relativiert, sodass sie nur abgeschwächt erlebt und somit erträglicher wird.

Durch solche Prozesse der innerpsychischen Bewältigung lassen sich die Folgen des Übergriffs zwar subjektiv besser ertragen, an der zu Grunde liegenden sozialen und gesellschaftlichen Problematik ändert sich dadurch jedoch nichts (ebd.).

Das Konzept der Bewältigungsstrategien nach Böttger und Plachta bietet zwar eine Gliederung, eignet sich aber kaum dazu, die Dynamik im Umgang mit Rassismus zu erklären. Zwei Gründe erscheinen mir dafür ausschlaggebend: Erstens werden nicht Rassismuserfahrungen in ihrer Breite in Betracht gezogen, sondern nur rechtsextreme Übergriffe. Die angebotenen Unterscheidungskategorien erscheinen mir zudem nicht sehr brauchbar, um

<sup>60</sup> Solche intrapsychischen Umgangsformen werden auch „*downward comparison*“ genannt (Böttger/Plachta 2007).

Veränderungen zu erfassen. Nicht einmal eine mögliche Gleichzeitigkeit von mehreren Bewältigungsformen wird in Betracht gezogen.

### 6.3.2 Strategien zur Verbesserung der eigenen sozialen Identität nach Tajfel

Einen weiteren Versuch der Systematisierung verschiedener Strategien, mit denen Individuen einer sozialen Abwertung<sup>61</sup> begegnen, unternimmt der Sozialpsychologe Henri Tajfel (1982) im Rahmen der „Theorie der sozialen Identität“. Mit den Kategorien „Soziale Mobilität“, „Sozialer Wandel“ und „Soziale Kreativität“ (siehe Tab. 9) fasst er drei verschiedene Strategien zusammen, mit deren Hilfe Individuen ihre soziale Identität verbessern können (vgl. auch Tajfel & Turner 1986, zit. nach Bierhoff 1998, Güttler 2003, Brown 2003). Überlegenheit und Unterordnung sind nach der Theorie der sozialen Identität Produkt der „natürlichen“ menschlichen Bestrebung nach positiver sozialer Identität. Diese Bestrebung kann individuell oder kollektiv stattfinden und zu Verschiebungen des gesellschaftlichen Stellenwerts des Einzelnen oder von ganzen sozialen Gruppen führen.

- Eine individualistische Lösung, um die eigene gesellschaftliche Stellung zu verändern, bietet etwa die Strategie der *sozialen Mobilität*. Es handelt sich dabei um das reale oder imaginäre Verlassen der statusniedrigeren Gruppe durch Disidentifikation mit dieser und Identifikation mit der überlegenen Gruppe (Assimilierung). Dadurch können sich Vorteile für einzelne Individuen ergeben, die Position der Gruppe und die Beziehung zwischen den Gruppen bleiben jedoch unverändert (vgl. Tajfel 1982).
- Bestehen die Möglichkeiten des Verlassens einer sozialen Kategorie bzw. der Assimilation nicht, kann die soziale Identität mit Strategien des *sozialen Wandels* (bzw. sozialer Veränderung), die auf Veränderungen der Gruppenbeziehungen gerichtet sind und eine bessere gesellschaftliche Stellung der Eigengruppe auf dem Wertekontinuum anstreben, verbessert werden. Beispiel dafür wäre etwa die Entstehung einer sozialen Bewegung, die im politischen Bereich Fortschritte zugunsten der Eigengruppe anstrebt (ebd.).
- Gruppen, die sich nur gering im Hinblick auf Status oder Macht unterscheiden, können sozialen Wandel durch einen direkten sozialen Wettbewerb entlang der Vergleichsdimensionen anstreben. Dabei werden verstärkt Verhaltensweisen gezeigt, die die positive Distinktheit der Eigengruppe unterstreichen und/oder die Fremdgruppe abwerten. *Direkte Konfrontation* mit der dominanten Gruppe kann auch zu gesellschaftlichen Veränderungen führen, vor allem dann, wenn die Position der dominanten Gruppe von mehreren Gruppen in Frage gestellt wird (ebd.).
- Die gesellschaftliche Stellung der eigenen Gruppe kann auch dadurch verändert werden, indem die sozialen Vergleiche nur auf andere untergeordnete Gruppen beschränkt werden („abwärtsgerichtete Vergleiche“). Durch die *Beschränkung der Vergleiche auf andere untergeordnete Gruppen* können sich einige Verschiebungen in der gesellschaftlichen Stellung der einzelnen untergeordneten Gruppen ergeben, der übergeordnete Status der dominanten Gruppe bleibt jedoch unverändert (vgl. Brown 2003, S.567).
- Strategien, die auf dem „Umdeuten“ von alten oder auf der Etablierung von neuen Vergleichsdimensionen basieren, bezeichnet Tajfel (1982, S.178 ff.) als *soziale Kreativität*. Ist die Wettbewerbsfähigkeit mit den etablierten Vergleichsdimensionen nur beschränkt

<sup>61</sup> Tajfel (1982) bezieht seine Ausführungen nicht explizit auf die natio-ethno-kulturelle Unterscheidung, sondern subsummiert unterschiedliche Formen sozialer Klassifizierung und gesellschaftlich wirksamer Herabsetzung als Entitäten zwischen sozialen Gruppen.

möglich, kann es dazu kommen, dass Gruppen *neue Vergleichsdimensionen zu etablieren* versuchen, indem sie neue Vergleichsdimensionen schaffen oder alte Vergleichsdimensionen umdeuten und uminterpretieren. Die Abwertung von Gruppen aufgrund von Gruppenkategorien, die sich in der Erfindung und Generalisierung von Eigenschaften artikuliert, kann durch Wechsel auf andere Gruppenkategorien reduziert werden. Wenn die neuen Vergleichsdimensionen soziale Anerkennung gewinnen, können diese Strategien in der Tat ein Klima für Veränderungen der etablierten Normen schaffen (siehe auch S.96).

Während Soziale Mobilität eine individuelle Strategie darstellt, handelt es sich bei Sozialem Wandel und Sozialer Kreativität um kollektive Strategien, die vor allem dann wichtig sind, wenn die Durchlässigkeit der Grenzen sehr gering ist. Nach Tajfel können nur soziale Bewegungen den sozialen Status der gesamten Gruppe verändern.

**Tab. 9:** Strategien im Umgang mit negativer sozialer Identität nach Tajfel (1982)

individuelle Strategien	kollektive Strategien (soziale Bewegung)	
soziale Mobilität	Sozialer Wandel	Soziale Kreativität
imaginäres Verlassen der statusniedrigeren Gruppe durch Disidentifikation mit dieser und Assimilation in der überlegenen Gruppe	direkte Konfrontation mit der dominanten Gruppe Beschränkung der Vergleiche auf andere untergeordnete Gruppen	Vergleichsdimensionen umdeuten und uminterpretieren Etablierung neuer Vergleichsdimensionen

Tajfel beschreibt auch verschiedene Ambivalenzen, die mit sozialen Bewegungen verbunden sind: Wenn diese auf die Stärkung der eigenen sozialen Identität gerichtet sind, bieten sie durchaus potentielle Quellen für neue soziale Abwertungen (ebd., S.180 ff.). An dieser Stelle wird Tajfel wegen des Pessimismus seines Modells kritisiert (vgl. etwa Schiffmann/Wicklund 1988). Diese Kritik hebt hervor, dass, indem er den sozialen Status von Gruppen kompetitiv und in einem ständigen Konflikt stehend denkt, seine Überlegungen in eine Sackgasse münden und keinen wirklichen Ausweg aus der Ungleichheit bieten können. Genau an dieser Stelle finden sich aber meiner Meinung nach auch sehr starke Parallelen zu aktuellen Modellen aus den Bereichen der Cultural Studies oder der rassistisch-kritischen Migrationspädagogik, die versuchen den Prozess der Reproduktion von sozialer Ungleichheit zu erläutern. Und eben weil es sich um unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen handelt, die sich unterschiedlicher Begrifflichkeiten bedienen, erscheint mir diese Gemeinsamkeit sehr bedeutend. Tajfel betrachtet den Stellenwert sozialer Gruppen keineswegs als etwas Fixes oder Fixierbares. Verhältnisse und Stellungswerte lassen sich verschieben, jedoch nicht vermeiden (vgl. Tajfel 1982). Um eben diese organischen Momente genauer zu erläutern, greift Hall (1989) auf zentrale Begriffe aus den Werken von Antonio Gramsci zurück und bestätigt seine Einschätzung, dass „Bewegungskriege“ der Tendenz nicht entkommen können, sich zu „Stellungskriegen“ zu entwickeln (mehr dazu siehe Kap.6.3.3). Bei Foucault findet sich dieser Hinweis in der Hervorhebung der Untrennbarkeit von Macht und Widerstand (1983, S.116). Während aber Gramsci,

Foucault und Hall in dieser Ambivalenz einen produktiven Moment erkennen, versucht Tajfel (1982) seine pessimistischen Schlussfolgerungen zu überwinden, indem er die intersektionale Aufteilung des sozialen Feldes in den Vordergrund rückt. In der Tatsache, dass es nur wenige Positionen gibt, die absolute Privilegien ermöglichen, sieht er Motiv und Hoffnung für eine Verteilung, welche jeder Gruppe ermöglicht, „ihre lebenswichtigen Interessen oder die Interessen, die sie als lebenswichtig ansieht, auf eine solche Art und Weise zu bewahren oder zu verteidigen, da[ss] die Selbstachtung anderer Gruppen nicht gleichzeitig negativen Einwirkungen ausgesetzt“ (ebd., S.184) werden muss.

### 6.3.3 Gramscis Konzeption von Hegemonie

Wie zu Beginn des Abschnitts 6.3 schon erwähnt hat Gramsci nicht direkt über Rassismus geschrieben, sondern über Gesellschaftsformationen, soziale Kräfteverhältnisse und ihre Veränderbarkeit (Ablösung, nicht jedoch Auflösung). Viele Forscher\_innen in der Tradition der Postkolonialen Theorien und der Cultural Studies greifen bei der Suche nach angemesseneren Begriffsbildungen im Feld der Rassismusforschung auf seine Überlegungen zurück. Auch ich beziehe mich im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf einige seiner zentralen Begriffe und Konzepte. In diesem Zusammenhang möchte ich vor allem Gramscis Analyse von Gesellschaftsformationen und seine Ausführungen zu den zentralen Begriffen „Hegemonie“, „Klassenkampf“, „Bewegungs- und Stellungskrieg“, „historischer Block“, „Ideologie“, „Alltagsbewusstsein“, „kritisches Bewusstsein“ und „organische Intellektuelle“ hervorheben (vgl. Gramsci 2004, Gramsci 2012, Hall 1989, Hall 1994, Mayo 2007 Hall 2008).

Gramscis Begriff der „*Gesellschaftsformation*“ bezieht sich auf die komplexe Struktur von Gesellschaften, welche sich aus ökonomischen, politischen und ideologischen Beziehungen in einem konkreteren historischen Kontext zusammensetzt. Diese Beziehungen können unmöglich als unabhängig betrachtet werden oder als solche, die sich aneinander anreihen. Sie sind geschichtlich, aus einer gegenseitigen Verflechtung erwachsen und als solche bestimmen sie einander. Gramsci bezieht sich auf den Begriff der Gesellschaftsformationen, wenn er über das Verhältnis und die Verflechtung zwischen (ökonomischer) Basis und (politischem und ideologischem) Überbau spricht (vgl. Hall 1989). Innerhalb von Gesellschaftsformation unterscheidet er verschiedene „soziale Klassen“ bzw. „historische Formationen“ oder „gesellschaftliche Kräfte“, die miteinander konkurrieren oder kooperieren (vgl. Gramsci 2004, Gramsci 2012).

Den Zustand „völliger sozialer Autorität“, welchen die herrschende historische Formation durch eine Verkettung von „Zwang“ und „Zustimmung“<sup>62</sup> auf allen gesellschaftlichen Ebenen erringt, bezeichnet Gramsci als „*Hegemonie*“ (ebd.). „Hegemonie“ ist der zentrale Begriff in Gramscis Werk. Damit ist die Herrschaft zu verstehen, die „im Wesentlichen auf der Fähigkeit basiert, eigene Interessen als gesellschaftliche Allgemeininteressen zu definieren und durchzusetzen“ (Brand/Scherrer 2003, S.92). Dies erfolgt „nicht nur durch ökonomische, sondern auch [durch] politische und ideologische Führung, nicht nur im materiellen, sondern auch im zivilen, geistigen und moralischen Leben; nicht nur in und durch

<sup>62</sup> Die Durchsetzung der Vormachtstellung kann keinesfalls allein durch Zwang oder Unterdrückung erfolgen, sondern vielmehr als Ergebnis einer breiten Zustimmung in der Gesellschaft (vgl. Hall 1989). Das bedeutet jedoch keineswegs, dass Hegemonie die Inkorporierung und die Gleichmachung von allen umfasst. Vielmehr benutzt Gramsci das Konzept der Hegemonie entgegengesetzt zur Idee der Inkorporation (vgl. Hall 1994).

die verdichteten Verhältnisse des Staates, sondern auch auf dem Terrain der Zivilgesellschaft“ (Hall 1994, S.121). Es handelt sich also um eine Form von Macht, „die auf der Führung einer Gruppe in vielen Handlungsfeldern gleichzeitig beruht, so dass ihre Vormachtstellung über breite Zustimmung verfügt und als natürlich und unvermeidbar erscheint“ (Hall 2008, S.145). Diese Konzeption von Hegemonie verweist auf die Schwierigkeiten, die Grenze zwischen Staat und Zivilgesellschaft, Zwang und Freiwilligkeit genau zu ziehen. Denn Ideologien werden nicht ausschließlich unter Aufsicht des Staates, sondern meist außerhalb seines direkten Einflussbereichs, in den privaten Institutionen der Zivilgesellschaft, im „Theater der Zustimmung“, wie Hall (2008, S.46) das nennt, unter Anschein einer Freiheit reproduziert.

In den modernen Leistungsgesellschaften zum Beispiel regiert heute der gesellschaftliche Konsens, dass Privilegien durch Leistung erworben worden sind bzw. erworben werden können. Der Glaube an die Leistungsgerechtigkeit (bzw. an die s.g. Gleichheit und Freiheit) scheint dabei genauso unerschütterlich zu sein, wie der mystische Glaube an die göttliche Ordnung, der die unterdrückten Massen in den feudalistischen Gesellschaften dazu brachte, sich lange Zeit mit der Existenz vererbter Privilegien abzufinden. Auf diese Art wird in der Leistungsgesellschaft nicht nur die wirtschaftliche Effizienz, sondern auch die politische Stabilität gesichert (vgl. Wallerstein 1992a).

Hegemonie ist für Gramsci (2004) ein spezifischer historischer Moment, der aus der Überlegenheit im „*Klassenkampf*“ resultiert. Sie ist also keineswegs a priori gegeben, sondern im Kampf zwischen den „*gesellschaftlichen Kräften*“ immer vorläufig und instabil. Sie ist nur „ein Stadium des Klassenkampfes, das nur aufrechterhalten werden kann, wenn sie kontinuierlich weiter ausgearbeitet und rekonstruiert wird“ (Hall 1994, S.121).

Wenn er vom Klassenkampf spricht, unterscheidet Gramsci grundsätzlich zwei Kampfformen: den „*Bewegungskrieg*“ und den „*Stellungskrieg*“<sup>63</sup>. Von (taktischem) *Bewegungskrieg* spricht er, um kriegерische oder revolutionäre Frontalangriffe zu markieren, die auf einen Durchbruch in das „*Verteidigungssystem des Feindes*“ gerichtet sind, alte Herrschaftssysteme stürzen und den neuen Kräften den strategischen Sieg sichern wollen (vgl. Gramsci 2012, Hall 1989). Als *Stellungskriege* bezeichnet er dagegen langwierige Kriege, die an vielen verschiedenen, sich verändernden „*Fronten*“ geführt werden und die Ausbreitung und Sicherung der eigenen Machtstellung anstreben. In diesem Zusammenhang spricht er auch vom Belagerungskrieg. Dabei geht es nicht nur darum, eine „*Schlacht*“ zu gewinnen, sondern das gesamte ökonomische System und die Organisation des Hinterlandes (einschließlich der Strukturen und Institutionen der Zivilgesellschaft) des Feindes einzunehmen und eine Vormachtstellung zu erlangen (vgl. Gramsci 2012, Hall 1989). Bei einem Stellungskrieg steht ein sich hinziehendes, strategisches und taktisches Ringen im Vordergrund, das verschiedene Widersprüche integriert.

Die Durchsetzung von ökonomischen Interessen wie von geistigen und moralischen Werten erfordert verändertes Bewusstsein auch hinsichtlich der eigenen Klasse. Bei dem Versuch, die Unterscheidung von Marx zwischen der „*Klasse an sich*“ und der „*Klasse für*

<sup>63</sup> Die Bezeichnungen „*Kampf*“, „*Krieg*“, „*Schlacht*“ usw. können symbolisch und faktisch ausgelegt werden. Gramsci selbst verwendet sie oft als Metapher, belegt seine Ausführungen aber mit Verweisen auf konkrete geschichtliche kriegерische oder revolutionäre Ereignisse.

sich“ weiterzuentwickeln, differenziert Gramsci unterschiedliche Stadien, die das Klassenbewusstsein, den Organisationsgrad und die Einheit der Klasse (bzw. der spezifischen historischen Formation) durchlaufen:

- Im „ökonomisch korporativen Stadium“ erkennen bestimmte Gruppen gemeinsame Grundinteressen, verfügen aber nicht über eine weitergehende Klassen- oder Gruppensolidarität;
- Diese entwickelt sich aufgrund gleicher ökonomischer Interessen im „klassen-korporatistischen Stadium“;
- Im „Stadium der Hegemonie“ wird die rein ökonomische Solidarität überwunden. Das jeweilige Bewusstsein beginnt sich in der Gesellschaft auszubreiten und dabei Interessen anderer unterdrückter Gruppen einzubeziehen und sich als intellektuelle, moralische, ökonomische und politische Einheit zu bilden. Die Festigkeit der organischen Einheit garantiert jedoch noch nicht den Ausgang der jeweiligen Kämpfe.

Soziale Hauptklassen bzw. der „*historische Block*“, wie Gramsci sie nennt, welche den Zustand der Hegemonie erreichen und die Herrschaft übernehmen, müssen die „Superstruktur“ der Gesellschaft so modifizieren und ausarbeiten, dass die langfristigen Erfordernisse für die Entwicklung der ökonomischen Produktionsweise gesichert bleiben und die Gesellschaftsformation so zu „neuen Stufen der Zivilisation“ geführt wird. Das kann unmöglich durch das Aufzwingen von engen, kurzfristigen „korporativen Interessen“ einer einzigen Klasse erreicht werden, sondern benötigt Kompromisse sowie erzieherische und bildende Arbeit, in der

„[...] die eigenen korporativen Interessen in ihrer gegenwärtigen und künftigen Entwicklung den korporativen Umkreis, den einer bloß ökonomischen Gruppe, überschreiten und zu Interessen anderer untergeordneter Gruppen werden können und müssen“ (Gramsci 2012, S.1560 ff.)

Auf diese Weise wird „Hegemonie einer grundlegenden gesellschaftlichen Gruppe über eine Reihe untergeordneter Gruppen herstellt“ (ebd., S.1561).

Bei der Sicherung der erweiterten Reproduktionsbedingungen haben Ideologien eine tragende Funktion. Im Hinblick auf der besonderen Verbindung zwischen den herrschenden und den beherrschten Klassen spricht Gramsci von Formung eines „national-popularen Willens“.

Hall unterstreicht drei konstitutive Elemente in Gramscis Hegemonie-Konzept:

- Auch wenn keine Hegemonie ewig andauert und keinesfalls automatisch weiter existiert, sondern aktiv erhalten werden muss, sind Perioden des Ausgleichs historisch spezifische und vorübergehende Momente. Ein solcher Grad an Einheit, der es einer Gesellschaft ermöglicht, unter Führung einer bestimmten Formation oder Konstellation gesellschaftlicher Kräfte eine „neue historische Epoche“ zu beginnen, wird nur selten erreicht (vgl. Hall 1989, S.71).
- Es sei davon auszugehen, dass Hegemonie sich auf viele Dimensionen und Bereiche bezieht. Sie könne nicht nur an einer Kampffront, wie z.B. im Bereich des Ökonomischen ausgetragen und gewonnen werden. Hegemonie zu erlangen bedeutet, eine ganze Reihe gesellschaftlicher Bereiche gleichzeitig zu besetzen. Dies kann nicht allein durch Zwang erfolgen. Vielmehr benötigt es einen hohen Grad an Zustimmung und gesellschaftlichen Konsenses im Sinne allgemein geteilter Auffassungen. Hegemonie ist somit durch einen hohen Grad an sozialer und moralischer Autorität sowie durch hohe

Verbindlichkeit nicht nur seitens der unmittelbaren Anhänger, sondern auch der gesamten Gesellschaft gekennzeichnet. Erst dadurch ist eine Ausbreitung des notwendigen intellektuellen, moralischen, politischen und ökonomischen kollektiven Willens möglich (ebd.).

- Gramsci (2004, 2012) bezeichnet die Führenden in einer Hegemonie nicht als „herrschende Klasse“, wie im traditionellen Gebrauch, sondern als herrschendes Klassenbündnis, als „historischen Block“, denn jede hegemoniale Formation hat ihre eigene, spezifische Zusammensetzung. In einer Umbruchperiode werden nicht bestimmte Klassen als einheitlicher Block sozialer oder politischer Kraft unmittelbar auf der politisch-ideologischen Bühne wirksam, sondern einzelne historische Akteur\_innen und Fraktionen, die vielschichtig zusammengesetzt sind. Im historischen Block finden sich auch Vertreter\_innen und Schichten der untergeordneten und beherrschten Klassen als Verbündete, die den historischen Block und seinen allgemeinverbindlichen Charakter festigen (vgl. auch Hall 1989).

Auch wenn Gramsci „Klassen“ als Ausgangspunkt für Macht<sup>64</sup> betrachtet, begreift er Macht nicht als Monopol einer Gruppe, die einfach durch die Ausübung von Herrschaft die Macht von oben nach unten auf eine untergeordnete Gruppe ausstrahlt. Hegemonie schließt vielmehr die Herrschenden und die Beherrschten in den zirkulierenden Kreislauf der Macht ein. Wenn auch nicht unter gleichen Bedingungen, ist in diesem Kreislauf der Macht jeder (der oder die Mächtigen und der oder die Machtlosen) gefangen und niemand kann sich vollständig außerhalb ihres Operationsfeldes stellen (vgl. Hall 2008, S.148).

In seiner Analyse der hegemonialen Kämpfe setzt Gramsci an die Stelle der verschiedenen simplen dualen Begriffe des „Klassenkampfes“ den Begriff der „Register (Repertoires) des Widerstandes“. Widerstandsformen sind in diesem Sinne nicht unmittelbar in dem Entweder-Oder der klassischen Klassenkonflikte zu denken, sondern in der Analyse des „Gleichgewichts der Kräfteverhältnisse“ zu begründen (vgl. Hall 2000, S.122).

Als Bezeichnung für jene „Weltauffassung“ oder „Philosophie“<sup>65</sup>, die sich implizit in allen individuellen und kollektiven Lebensäußerungen manifestiert und somit zu einer im Volk verankerten Bewusstseinsform, zu einem „Glauben“ wird, verwendet Gramsci den Begriff „Ideologie“ (vgl. Hall 1989, S.79). Im Unterschied zu den traditionellen marxistischen Theorien versteht er Ideologien nicht bloß als „*falsches Bewusstsein*“, sondern als Grundlage materieller Verhältnisse – als Bedeutungs-, Kategorien- und Vorstellungssysteme, die der Welt (auch wenn über eine Reihe von Verkennungen und Widersprüchen) einen Sinn geben und die alle Menschen und Gesellschaften benötigen, um ihre Welt imaginär ordnen zu können. In diesem Sinne sind Ideologien eine historische Notwendigkeit.

Bei der theoretischen Ausführung des Ideologie-Begriffes beschränkt sich Gramsci keineswegs auf den philosophischen Kern von Ideologien, sondern konzentriert sich vielmehr auf ihren organischen Charakter, der nach seiner Auffassung wesentlich dafür sei, dass

<sup>64</sup> Dagegen verweigerte Foucault die Identifikation eines bestimmten Subjektes oder einer Gruppe als die Quelle von Macht und verortete diese auf eine lokale, taktische Ebene (vgl. Hall 2008).

<sup>65</sup> Im engeren Sinne verwendet Gramsci (2004) den Begriff „Philosophie“ als Bezeichnung für „eine intellektuelle Ordnung, was weder die Religion noch der Alltagsverstand sein können“ (S.99), er hält sich aber keineswegs immer an diese enge Definition. Oft verwendet er den Begriff, um auf eine, mit seinen Worten gesprochen, „vulgäre[]“ und populäre[] Philosophie“ hinzuweisen, „die nur ein zusammenhangloses Ensemble von Ideen und Meinungen ist“ (ebd., S.101).

Menschen sich organisieren und bewegen, sich ihrer Position bewusstwerden, sich widersetzen, kämpfen etc. (vgl. Gramsci 2004, Hall 1989). Für ihn sind Ideologien nicht nur Schauplätze, sondern auch Einsätze des Klassenkampfes. Er ergründet, wie die vorhandenen Ideologien, die selbst Resultat früherer ideologischer Klassenkämpfe sind, so verändert werden können, dass sie zur Grundlage eines bewussten Kampfes und Eingreifens im historischen Prozess werden (vgl. Hall 1994, S.123).

Durch die Differenzierung zwischen Philosophie und „*Alltagsbewusstsein*“ (er bezeichnet dieses auch als „Alltagsverstand“ oder „gesunden Menschenverstand“) unterscheidet Gramsci (2004) zwei Ebenen, denen Ideologien zugrunde liegen. Vom Grad der philosophischen Ausdifferenzierung hängt die Kohärenz einer Ideologie ab, diese reiche jedoch nicht aus, um historische, organische Effektivität zu garantieren. Erst indem die philosophischen Auffassungen in das Massenbewusstsein einfließen, es modifizieren und transformieren, werden sie zu effektiven Ideologien bzw. zum Alltagsbewusstsein. Da sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Philosophien und Weltanschauungen angesammelt haben, ohne einen klaren Bestand zu bilden, sei das Alltagsbewusstsein nicht kohärent, sondern normalerweise unzusammenhängend, fragmentarisch, widersprüchlich.

„Es präsentiert sich selbst als ‚traditionelle, jahrhundertealte Weisheit oder Wahrheit‘, aber in Wirklichkeit ist es ein durch und durch geschichtliches Produkt, ‚Teil eines historischen Prozesses‘“ (Gramsci 1916-1926, zit. nach Hall 1989, S.80).

Das Alltagsbewusstsein ist das schon bestellte Feld der „Selbstverständlichkeiten“, auf dem neue Ideologien „durch die Artikulation und Desartikulation von Ideen“ (Hall 1989, S.84) um den Vorrang ringen müssen, es erkämpfen und es transformieren, wenn sie die Weltanschauungen der Massen effektiv formen und somit historisch wirksam werden wollen (ebd., S.80).

„Die Weiterentwicklung des Alltagsdenkens ist Teil des Prozesses, in dem ein kollektiver Wille geformt wird, und erfordert eine umfassende Organisation der geistigen Arbeit – sie ist ein entscheidender Teil jeder hegemonialen politischen Strategie“ (Hall 1989, S.81).

Um Hegemonie als geistige oder ethische Einheit herzustellen, ist also ein umfassender ideologischer Kampf zwischen den „hegemonialen Kräften“ und den ihnen entgegengesetzten Strömungen notwendig. Dabei meint Gramsci nicht eine Durchsetzung von durchsichtigen, kohärenten „Klasseninteressen“, bei denen eine Klasse ihre Weltsicht allen anderen Klassen aufzwingt, sondern eine sich fließend verschiebende Gewichtung von Elementen. Was in alten Ideologien nebensächlich und unwichtig war, kann sich im Prozess neuer Ideologiebildung zum Kern neuer Doktrinen entwickeln (vgl. Hall 1994, S.126).

Für die Transformation von Gesellschaftsformationen sind für Gramsci Fragen der Erziehung und Bildung zentral, zumal er den „Alltagsverstand als Ausgang selbst- wie auch fremdbestimmter Subjektbildung“ (Merkens 2004a, S.8) konzipiert. Über Bildung erlangen Individuen ein „*kritisches Bewusstsein*“ über die eigene Eingebundenheit in das Weltverhältnis, über Bildung erfolgt die Umsetzung und Verwirklichung emanzipatorischer Bewusstseinsprozesse.

Hauptagenten ideologischer und kultureller Formierung in dem Zusammenspiel von politischer Tätigkeit, Selbstveränderung und Bildung sind für Gramsci *Intellektuelle*<sup>66</sup>, die

<sup>66</sup> Für Gramsci (2004) sind alle Menschen Intellektuelle, aber nur wenige nehmen die Funktion von Intellektuellen auch in der Gesellschaft ein, sodass sie über staatliche und ideologische Apparate wie Bildung, Medien,



eine ausgeprägte Neigung für die Artikulation ideologischer Formationen haben sowie eine besondere Verantwortung für die Auseinandersetzung mit und für die Entwicklung von Kultur und Ideologie tragen. Dabei unterscheidet Gramsci zwischen „*traditionellen Intellektuellen*“, welche sich für die bestehende Ordnung der ideologischen Kräfte einsetzen, und „*organischen Intellektuellen*“, welche neue Denkrichtungen zu entwickeln versuchen und somit neu entstehende Volkskräfte initiieren.

Ein wichtiger Beitrag Gramscis für die Rassismusforschung liegt nach meinem Verständnis darin, dass es ihm gelingt, den *organischen Charakter von Gesellschaftsformation* hervorzuheben und somit historische Bewegungen greifbar zu machen. Gramsci zeigt einerseits die vielfältige Hegemonie bürgerlicher Ordnung auf, verknüpft diese aber untrennbar mit dem ständigen Ringen der subalternen Kräfte, bestehende Hegemonieverhältnisse zu modifizieren und eigene Hegemonie zu erlangen. Gesellschaftliche Ordnungen sind demnach keine statischen Phänomene, sondern durch ständige organische Krisen begleitet. Bewegungen und Gegenbewegungen belegen, dass verschiedene Flügel versuchten, die Krise in solcher Weise zu lösen, die ihre jeweilige Hegemonie langfristig begünstigen würde.

Ökonomische Verhältnisse stecken das Feld ab, auf dem die historischen Kräfte sich bewegen, Gramsci zeigt jedoch auf, dass sie „weder in letzter noch in erster Instanz den Inhalt der politischen und ökonomischen Kämpfe vollständig definieren und auch nicht das Ergebnis solcher Kämpfe objektiv fixieren oder garantieren“ (Hall 1989, S.68) können. Das ermöglicht die Betrachtung von organischen historischen Bewegungen durch die gesamte Gesellschaftsformation (von der ökonomischen Basis bis zur Sphäre der ethisch-politischen Verhältnisse) und ist nach Hall (ebd.) die Voraussetzung für eine nicht-ökonomistische und nicht-reduktionistische Analyse.

Darüber hinaus zeigt Gramsci auf, dass die *ideologischen Formationen* nicht einförmig und einheitlich sind, sondern von *widersprüchlichen* Subjekten, deren Bewusstsein durchaus im Gegensatz zu deren Wirken stehen kann, gebildet und getragen werden (vgl. Gramsci 2004). Somit lehnt er die Vorstellung eines einheitlichen ideologischen Subjekts ab und unterstreicht die *Pluralität der Individuen und Identitäten*.

„Auf diese Weise hilft er uns, eine der häufigsten, am wenigsten geklärten Erscheinungen des Rassismus zu verstehen: die ‚Unterwerfung‘ der Opfer des Rassismus unter die Mystifikationen gerade der rassistischen Ideologien, die sie fesseln und definieren“ (Hall 1989, S.90ff.).

Wichtig erscheint mir auch, dass Gramsci *Bewusstsein* nicht *als ein individuelles*, sondern als ein *kollektives Phänomen* betrachtet (vgl. Gramsci 2004). Das Bewusstsein der Einzelnen kann nicht unabhängig von dem kollektiv geteilten Alltagsbewusstsein existieren. Das Alltagsbewusstsein wiederum entspringt aus der Beziehung zwischen ‚dem Selbst‘ und den gesellschaftlichen Diskursen und ist durch Widersprüche geprägt. Alltagsverstand gilt als Ausgangspunkt fremdbestimmter Subjektwerdung wie kritischer und selbstbestimmter Subjektbildung und ist ein unumgängliches Element gesellschaftlicher Bildung. Verschiedene Fragmente aus vergangenen historischen Phasen werden darin vereint und miteinander verwoben. Demnach kann es unmöglich eine einzige einheitliche und kohärente „dominante Ideologie“ geben, die alles durchdringt, denn „[v]iele Systeme und Strömungen

---

Parteien, Interessensvereinigungen usw. Einfluss auf die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse üben, bestimmte gesellschaftliche Hegemonie produzieren und sichern (traditionelle Intellektuelle) oder destabilisieren (organische Intellektuelle).

philosophischen Denkens koexistieren miteinander“ (Gramsci 1916-1926, zit. nach Hall 1994, S.83). Der Mensch kann in diesem Sinne nur als ein „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Gramsci 2004, S.95) begriffen werden.

Einen weiteren wesentlichen Beitrag sehe ich in seinen Erläuterungen des *ideologischen Kampfes* als einen, in dem Ideologien und das Alltagsbewusstsein der Massen umgewälzt werden können. Gramscis Begriff von ideologischem Kampf lässt sich unmittelbar auf den Typus des sozialen Kampfes beziehen, den wir mit antikolonialen und antirassistischen Bewegungen verbinden. Seine Überlegungen sind deshalb zentral auch für die Analyse rassistischer Ideologien und für die Beleuchtung des ideologischen Kampfes gegen rassistische Ideologien (vgl. auch Hall 1989). Sie machen zudem die Komplexität der Verstrickung in den gesellschaftlichen Machtverhältnissen sichtbar: Jede (Re-)Produktion von Bedeutungen erfolgt durch soziale Interaktionen, die immer in sozialen Machtasymmetrien (rechtlichen und politischen Dominanzverhältnissen) eingebettet sind.

Zentral erscheint mir zudem, dass Gramsci seine hegemonietheoretischen Überlegungen eng mit Fragen der gesellschaftlichen *Erziehung und Bildung* verknüpft (vgl. auch Merckens 2004a). In seinen Betrachtungen sind pädagogische Beziehungen in Form von Anleiten und Führen ein wesentliches Moment für die Entwicklung und Aufrechterhaltung hegemonialer Verhältnisse. Elemente des unmittelbaren Zwangs und Gewalt werden im Prozess des Wachstums des hegemonialen Zusammenhalts durch pädagogische Binnenverhältnisse abgelöst oder überlagert. Die pädagogischen Binnenverhältnisse sind aber nicht nur für die Aufrechterhaltung bestehender Gesellschaftsformationen, sondern ebenso für eine radikale Gesellschaftsveränderung von Relevanz (vgl. Gramsci 2004). Diese Ausführungen machen deutlich, wie wichtig es für eine rassismuskritische pädagogische Arbeit ist, den Blick auf das erzieherische Verhältnis hinter der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu richten. Das Wissen über die natio-ethno-kulturellen Unterschiede wird über Erziehung und Bildung reproduziert, zugleich ist eine Veränderung der herrschenden Repräsentationen nicht ohne Erziehung und Bildung denkbar. Sheila Mysorekar (2007b) schreibt:

„Widerstand leisten diejenigen, die wissen, gegen wen sie Widerstand leisten müssen, die für sich erkennen, warum sie ihn leisten müssen, die für sich erkennen, wer ihre Gegner/-innen sind – diejenigen, die erkennen, wer sie selbst sind“ (S.341; vgl. auch Freire 1973).

Das Erlangen dieses Wissens sowie die Erreichung eines s.g. ‚klassen-korporatistischen Stadiums‘ sind nur über Bildung und Erziehung möglich.

## 7 Zielsetzung und Gegenstand der Untersuchung

Bevor ich zu dem empirischen Teil dieser Arbeit übergehe, möchte ich die wesentlichen Punkte meiner Fragestellung und Zielsetzung noch einmal zusammenfassen, begründen und konkretisieren.

In der vorliegenden Arbeit wird Rassismus nicht als Frage von Haltungen und Einstellungen einzelner Individuen oder Randgruppen gesehen, sondern als gesellschaftliches Strukturierungsprinzip, das aufgrund natio-ethno-kultureller Zuordnungen Gesellschaftsgruppen erzeugt und diese hinsichtlich Verteilungsfragen und Machtrelationen positioniert (vgl. Kap.4.2 und 4.4.2). Rassismus stellt den „Individuen ein Interpretationsangebot bereit, soziale Welt mittels rassistischer Kategorien zu strukturieren und situativ die Ressource Rassismus in Anspruch zu nehmen“ (Scherschel 2009, S.125). Als flexible symbolische Ressource funktioniert er mittels Bildern (Repräsentationen) und Wissen (Ideologien), die die Selbstverständnisse der Subjekte, ihre Wahrnehmung, ihr Denken und Handeln prägen. In einer rassistischen Gesellschaft sind alle Individuen von Rassismus betroffen, die dadurch deklassiert, ausgegrenzt, ausgebeutet oder privilegiert werden (vgl. Kap.4.4.3). Alle Subjektpositionen sind durch die gesellschaftlichen Strukturen geprägt. Aber so wie die Subjekte in den Strukturen gefangen sind, existieren auch die Strukturen nicht unabhängig von den Subjekten<sup>67</sup>. Wie jedes gesellschaftlich geteilte Wissen sind auch rassistisches Wissen und Repräsentationen nicht starr und fixierbar. Sie müssen ständig neu diskursiv hergestellt werden und unterliegen ständigen Verschiebungen. Auf diese diskursive Reproduktion haben alle Subjekte Einfluss, jedoch nicht in gleichem Ausmaß. Alle Subjektpositionen sind in den gesellschaftlichen Verhältnissen verankert und wirken durch ihr Tun oder Unterlassen auf diese zurück. Alle Subjekte gehen in einer spezifischen Art und Weise mit den gesellschaftlichen Strukturen um und beeinflussen die diskursive Reproduktion der gesellschaftlichen Kategorien.

Die Frage, die sich stellt, ist wie? Wie gehen die Subjekte mit den Verortungspraktiken, die ihre gesellschaftliche Position bestimmen, um? Wie gestalten sie die diskursive Reproduktion mit? Auf welche Art und Weise bestätigen und verstärken sie die hegemonialen Ordnungen und wie können sie diesen entkommen?

Diese Frage lässt sich im Hinblick auf privilegierte und deprivilegierte Subjektpositionen stellen. In diesem Forschungsprojekt stelle ich sie in Bezug auf die Positionen der Migrationsanderen. Nicht weil diese Perspektive eine besondere, sondern weil sie eine spezifische Auskunft geben kann. Für mich ist diese Perspektive vor allem deshalb von Interesse, weil sie meine eigene Subjektposition besser beschreibt.

In dieser Arbeit interessiere ich mich für den Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus. Wie gehen Menschen, die in Österreich aufgrund natio-ethno-kultureller Zuordnungen eine Markierung als Andere sowie damit einhergehende Deklassierung und Unterordnung erfahren, mit der rassistischen Deklassierung um? Wie verhalten sie sich zu den bestehenden Ungleichheitsverhältnissen? Wie beeinflussen sie die Diskurse im Kontext ‚rassistischer‘ bzw. natio-ethno-kultureller Konstruktion und die gesellschaftliche Aushandlung

---

<sup>67</sup> In der Tradition der Akteur-Netzwerk-Theorie wird zudem auch die Notwendigkeit, die materielle Dimension des Sozialen zu berücksichtigen, hervorgehoben (vgl. Latour 2009, Latour 2014, Lindemann 2008, Reckwitz 2008). „Soziale Entitäten“ schließen menschliche und nicht-menschliche Akteur\_innen ein, wobei erst die materiellen Objekte den sozialen Zusammenhängen eine relative Stabilität verleihen.

von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit? Auf welche Art und Weise bestätigen und verstärken sie die hegemonialen Zuschreibungsmuster, die ihre eigene Unterordnung bestimmen, aber auch, welche offenen und verdeckten Widerstandsformen entwickeln sie, um sich von rassialisierenden Zuschreibungen abzugrenzen und sich den diskriminierenden Strukturen zu widersetzen? Welche Praktiken oder, wie Hall (1994) sie nennt, „Politiken des Lokalen“ (S.61) wenden sie an, wenn ihnen eine Identifikation mit der Nation der Mehrheit verweigert wird? Was bewirken diese Praktiken, wie sind sie mit anderen Differenzordnungen, wie etwa aufgrund des sozioökonomischen Status, Geschlechts, der Behinderung, sexuellen Orientierung, Religion etc., verknüpft und wo sind sie im Hinblick auf die Aufrechterhaltung einer rassistischen Ordnung zu positionieren?

Diese Frage verbindet ungleichheitstheoretische und handlungstheoretische Aspekte: Wenn ich nach dem Umgang frage, dann interessiere ich mich für Prozesse und Mechanismen des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens und Handelns, die von den gesellschaftlichen Strukturen geprägt sind und zugleich gesellschaftliche Strukturen prägen (vgl. Kap.4.4.4). Ich frage nach der kulturellen Welterschließung seitens der Subjekte. Ich interessiere mich somit nicht nur dafür, wie sich die gesellschaftlichen Verhältnisse in die einzelnen Subjektpositionen einschreiben bzw. wie die Subjektwerdung mittels Verinnerlichung von kollektiven Dispositionen erfolgt, sondern möchte auch den subjektiven Gestaltungsaspekt hervorheben und die Subjekte als Akteur\_innen der Sinnkonstruktionen und Bedeutungsaushandlungen hervorheben. Dahinter steht die Annahme, dass das Soziale sich nicht von selbst in die Subjekte eingraviert, sondern diese dabei eine aktive Rolle spielen und dadurch auf die Gestaltung des Sozialen zurückwirken.

Dieser Zugang steht keinesfalls im Mittelpunkt der aktuellen Mainstreamforschung zu Fragen des Rassismus und/oder der Migration. Ein Blick auf die im deutschsprachigen Raum gängigen theoretischen und empirischen Konzepte zu Fragen von Rassismus und Migration zeigt, dass Migrationsandere selten als handelnde Subjekte in Erscheinung treten (vgl. Kap.6.1). Wie in Abschnitt 4.2 bereits erläutert suchen die meisten Theorien und Erklärungsansätze, seien diese mikrosoziologisch oder strukturalistisch ausgerichtet, einen Ausweg aus dem Rassismus nicht in einer Revolte der Deklassierten, sondern in der „Zersetzung der rassistischen Gemeinschaft von innen heraus“ (Balibar 1992a, S.25). Die wissenschaftliche Forschung wendet sich nur selten den Betroffenen als handelnde Individuen zu. Damit wird die bestehende Ordnung aufrechterhalten. Nur die durch den Rassismus Privilegierten werden als handelnde Subjekte wahrgenommen, die fähig sind, etwas zu verändern. Durch den Rassismus herabgesetzte Subjekte werden als passive Opfer, die Hilfe brauchen, objektiviert. Eine Reihe von Phänomenen wie „Unterdrückung, Fremdzuschreibung, Erfahrung, Widerstand, Rebellion, Nachgeben, Einrichten in gegebene Verhältnisse, Mitmachen, Selbstzuschreibung, Gruppenbildung, das Suchen von Bündnispartnerinnen/Bündnispartnern usw.“ (Leiprecht/Lutz 2009, S.195) lassen sich jedoch nur dann begreifen, „wenn wir die individuellen Subjekte nicht nur als passive Anhängsel von Strukturen sehen“ (ebd.).

Die verhältnismäßig wenigen empirischen Studien, die sich für die habitualisierte Wahrnehmungsposition der Migrationsanderen interessieren, decken eine Fülle von Umgangsstrategien und Bewältigungsformen auf, welche Betroffenen dazu verhelfen, mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen zurechtzukommen, diesen zu begegnen, Widerständigkeit zu entwickeln oder ihr psychisches und praktisches Überleben zu organisieren, und verweisen auf verschiedene Verstrickungen und Ambivalenzen (vgl. Kap.6.2 und

Kap.6.3). Mit wenigen Ausnahmen sind diese Studien jedoch durch wenig Systematik geprägt und beschäftigen sich meist nur mit vereinzelten Reaktionen oder Strategien. Mein Vorhaben zielt daher auf eine möglichst breite Erfassung verschiedener Umgangsformen sowie ihrer Systematisierung. Auch ich erhebe nicht den Anspruch, ein abgeschlossenes Erklärungsmodell zu erstellen, möchte aber versuchen die verschiedenen Strategien im Umgang mit Rassismus und gesellschaftlicher Segmentierung in einen theoretischen Rahmen zu setzen und dadurch ein Stück weit zur Erklärung von Rassismus und den Funktionsmechanismen hinter den gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen beizutragen.

In dieser Arbeit versuche ich zudem die Übersetzungs- und Fortschreibungsleistungen der Subjekte zu verstehen und daraus pädagogische Schlüsse zu ziehen. Die Analyse verschiedener Strategien, Orientierungen und Verhaltensmuster soll über eine Rekonstruktion einzelner subjektiver Sichtweisen und kollektiver Orientierungsmuster hinausgehen, zur Erklärung der Wechselseitigkeit von Welt und Individuum, in der sich sowohl die Bildung der Subjekte als auch die Fortschreibung des Kulturellen vollziehen, beitragen und Weichenstellungen für die pädagogische Arbeit markieren.

Die Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus ist deshalb eine bildungs- und erziehungswissenschaftliche, da sie den Blick auf Prozesse der Welterschließung durch die Subjekte richtet. Darin steckt ein grundsätzlich kreatives, reflexives und widerständiges Potenzial, das sich als Bildungsmöglichkeit verstehen und als Bildungsprozess untersuchen lässt (vgl. Mecheril/Witsch, 2006). In Bezug auf die schulisch-pädagogische Arbeit kann uns ein besserer Einblick in die verschiedenen Umgangsformen der Migrationsanderen mit der rassistischen Deklassierung helfen, zu verstehen, wie sich die gesellschaftlichen Differenzkategorien in die Bildungsbiographien einschreiben, und uns gegebenenfalls Anregungen liefern, wie wir die Bildungsarbeit hinsichtlich ihrer Rolle bei der Reproduktion sozialer Ordnungen bewusster gestalten könnten.



## 8 Empirischer Zugang und Vorgehensweise der Untersuchung

### 8.1 Empirischer Zugang

Wie ich im Abschnitt 4.4.4 bereits ausgeführt habe, sehe ich in der Zusammenführung von ungleichheitstheoretischen und handlungstheoretischen Zugängen eine Möglichkeit, der Verschränkung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln Rechnung zu tragen. Wenn es um die Untersuchung der Reproduktion rassistischer Strukturen geht, ermöglicht der Umgangs begriff eher eine bildungs- und erziehungswissenschaftliche Betrachtung in der Tradition des sozialen Konstruktivismus, zumal er mit der Annahme einhergeht, dass Subjekte (auch als Unterworfene) ihre Wirklichkeit (mit)bestimmen und diese erst ermöglichen, indem sie die Wirklichkeit deuten und auf sie zurückwirken, sie bestätigen oder verändern. Um den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins im Kontext von Rassismus zu untersuchen, reicht es nicht aus, nur nach den Folgen von Rassismuserfahrungen zu fragen (vgl. Kap.2 und Kap.6.2.2). Umgangsformen mit negativer Diskriminierung seitens der Individuen, welche durch natio-ethno-kulturelle Dominanzordnungen eine gesellschaftliche Nachreihung erfahren, sollten vielmehr in ihrer reziproken Abhängigkeit von den (symbolischen) Standpunkten der Individuen bzw. von den Subjektpositionen, von denen aus erlebt und gehandelt wird, betrachtet werden. Die Betrachtung von Handlungs-subjekten ermöglicht es, Personen nicht als ‚Opfer‘ der Machtverhältnisse zu stilisieren, sondern den Blick auch auf ihren aktiven Umgang mit den strukturellen Bedingungen als auch auf die Grenzen ihrer Möglichkeiten zu richten. Menschliches Handeln als symbolisches Handeln, das im Rahmen einer sozial begründeten und individuell interpretierten Wirklichkeit stattfindet, ist keineswegs statisch oder eindimensional. Vielmehr überkreuzen sich mehrere Wirklichkeiten und Bedeutungen ineinander und verändern sich laufend gegenseitig in dem kommunikativen Herstellungsprozess. Damit möchte ich ausdrücken, dass 1.) Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln (zumeist) nicht durch Eindeutigkeit geprägt sind, sondern durch Mehrdeutigkeit (selbst wenn diese durch den momentanen Blickwinkel der Betrachtung eingeschränkt wird), und 2.) dass ihr Sinngehalt immer im Wandel begriffen ist. Umgangsformen haben also nicht nur einen bestimmten subjektiven Sinn, vielmehr sind mehrere, manchmal auch widersprüchliche Bedeutungen zugleich wirksam, die permanent neu ausgehandelt werden.

Mit diesen theoretischen Überlegungen möchte ich vier zentrale Momente hervorheben, aus denen sich wichtige Konsequenzen für die Wahl des empirischen Zugangs ergeben:

- 1) Soziale Wirklichkeit wird in sozialen Aushandlungsprozessen (diskursiv) *stets neu* hergestellt.
- 2) In diesem ständigen Aushandlungsprozess sind mehrere, ineinander verflochtene, *komplexe und mehrwertige, teilweise widersprüchliche Bedeutungen zugleich wirksam*.
- 3) Die Herstellung von Bedeutungen erfolgt über Sprache und andere symbolische Systeme in ständigen *sozialen Aushandlungsprozessen*.
- 4) Die sozialen Interaktionen, durch die die (Re-)Produktion von Bedeutungen erfolgt, sind in sozialen Machtasymmetrien eingebettet. Also, sie erfolgen *aus bestimmten Subjektpositionen*.

Die Annahme, dass soziale Wirklichkeit unaufhörlich neu kommunikativ hergestellt wird (Punkt 3) und somit permanent im Wandel ist (Punkt 1), bedeutet nicht, dass sie ungreifbar oder nicht erfassbar bleibt. Selbst wenn Diskurse nie geschlossen und Bedeutungen nie fixiert werden können, heißt es nicht, dass sie unbeschränkt offen und fließend sind – denn das würde jeglichen Austausch verunmöglichen. Die Annahme, dass soziale Wirklichkeit ständig neu hergestellt wird und sich immer in einem Aushandlungsprozess befindet, bedeutet für mich nur, dass sie auch in wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht fixiert werden kann. Mit dieser Betonung möchte ich nicht die Möglichkeit einer epistemischen Erfassung der sozialen Wirklichkeit anzweifeln, sondern nur die Endgültigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse relativieren. Da soziale Wirklichkeit nie endgültig ‚entdeckt werden kann‘, können wissenschaftliche Erkenntnisse über soziale Wirklichkeiten nie abschließend sein. Vielmehr sollte wissenschaftliche Praxis als ein Teil des diskursiven Feldes betrachtet werden, im dem soziale Wirklichkeit (re-)produziert wird. Das heißt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse stets in einer Reflexionsschleife bleiben müssen und immer nur in Abhängigkeit zu ihrer historischen Zeit gesehen werden sollen.

In diesem Sinne versucht diese Arbeit, Umgangsformen als aktiv konstruktive Herstellungsprozesse bloß vorübergehend zu dokumentieren und zu analysieren. Zugleich sollte sie selbst auch als Teil des kommunikativen Herstellungsprozesses der sozialen Wirklichkeit begriffen werden.

Die Annahme, dass in Abhängigkeit von der eigenen Subjektposition und von den angenommen Perspektiven (Punkt 4) nicht eine, sondern mehrere Bedeutungen gleichzeitig wirksam sein können (Punkt 2), relativiert eine Gegenüberstellung von falsch und richtig. Aus dieser Überlegung heraus leitet sich mein Zweifel ab, dass eine Repräsentation (der Wirklichkeit, eines Gegenstandes oder eines Prozesses) am ‚Original‘ auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden kann. In ähnlicher Weise wird im Sozialkonstruktivismus der Anspruch aufgegeben, nach der objektiven ‚Wirklichkeit‘ oder nach der einzigen ‚wahren‘ Erkenntnis zu suchen. Da das Original nur über andere Imaginationen oder Konstruktionen zugänglich ist, können nur die verschiedenen Vorstellungen oder Konstruktionen miteinander verglichen werden.

Diese Untersuchung kann demzufolge keinesfalls einen Anspruch auf ‚wahre‘ Erkenntnis stellen, ebenso wie sie Umgangsformen nicht als eindeutig oder ihre Auslegung als richtig oder falsch betrachten kann. Vielmehr muss sie versuchen, unterschiedliche und auch widersprüchliche Bedeutungen nebeneinander zu erfassen. Diese Annahme führt auch zu der Schlussfolgerung, dass Handeln und Erleben nur einer ihrerseits auch subjektiven Beobachtung von außen zugänglich sind, denn auch diese ist nur aus einer bestimmten Perspektive möglich. Ich kann dadurch nur versuchen, die Frage nach den Umgangsweisen mit Rassismus und Diskriminierung aus meiner eigenen Subjektposition zu betrachten (vgl. Kap.3).

Aus der Annahme, dass mehrere Bedeutungen zugleich wirksam sein können, die sich gegenseitig ergänzen, aber auch widersprechen (Punkt 2), laufend kommunikativ konstruiert werden (Punkt 3) und in sozialen Machtasymmetrien eingebettet sind (Punkt 4), entsteht der Bedarf nach einer empirischen Vorgehensweise, die in der Lage ist, diese Komplexität zu berücksichtigen. Lineare eindimensionale Forschungszugänge können diesem Anspruch nicht gerecht werden ohne Gefahr zu laufen, Bilder von passiv-rezeptiven Abbildungsprozessen zu erzeugen. Da ich jedoch den Umgang mit Rassismus- und Diskri-



minierungserfahrungen keineswegs als reines Senden und Empfangen sozialer Reize, sondern vor dem Hintergrund ihrer sozialen Einbettung und unaufhörlichen Dynamik betrachte, benötige ich eine Forschungsmethodik, die diesem Ansatz gerecht wird. Forschungszugänge, die ihre Aufmerksamkeit auf das Messen bestimmter Parameter richten, scheinen dafür nicht sehr geeignet zu sein, denn Messen setzt eine vom Messinstrument unabhängige und zumindest für den Messvorgang stabile, intersubjektiv feststellbare Wirklichkeit voraus. Im Alltag und in der von Wissenschaftler\_innen und Nicht-Wissenschaftler\_innen geteilten Lebenswelt müssten Sinnkonstruktionen als bereits, bevor sich die wissenschaftliche Analyse überhaupt ihrem Gegenstand zugewendet hat, gegeben und als unveränderlich gesehen werden. Hier ist aber vielmehr ein Zugang angebracht, der soziale Wirklichkeit nicht als starr und fixiert betrachtet, sondern Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln in ihren Komplexitäten und Verstrickungen verstehen und interpretieren kann und sie in ihrem Ablauf und ihren Wirkungen ursächlich erklären will. Das kann nicht durch ein als objektiv verstandenes Messen bzw. Beobachten erreicht werden, sondern bedarf offener, kommunikativ angelegter Forschungsstrategien, welche die Konstitution von Sinn und Bedeutung durch die handelnden Subjekte im Blick behalten. Qualitativ angelegte Forschungszugänge machen das eher möglich, weil sie grundsätzlich von einer diskursiv geteilten Wirklichkeit von Forschenden und Beforschten ausgehen, durch die Forschung nicht behindert oder verfälscht, sondern erst möglich wird (vgl. etwa Krotz 2005).

In Abgrenzung zur von der standardisierten empirischen Forschung oft hervorgebrachten Illusion einer approximativ möglichen passiv-rezeptiven Abbildung von Fakten richtet sich die qualitative Sozialforschung auf die Erforschung von Bedeutungen und auf die Analyse der Mechanismen ihrer (Re-)Produktion. In Anlehnung an den Sozialkonstruktivismus werden dabei Bedeutungen weder als gegeben noch als unmittelbar zugänglich aufgefasst. Vielmehr werden sie als soziale Konstruktionen (seitens der untersuchten Personen, aber auch durch die Forschende selbst) eingebettet in ihrer kontextuellen Verankerung betrachtet. Die Menschen werden also nicht als geschlossene oder unzugängliche Systeme betrachtet, die nur automatisch oder reaktiv im Hinblick auf äußere Reize reagieren, sondern in ihrer Einbettung in eine kommunikativ konstituierte symbolische Welt, die über Sprache und andere symbolische Systeme permanent sozial hergestellt wird. Menschen reagieren nicht bloß auf Reize aus ihrem Umfeld, sondern handeln aufgrund von Bedeutungen, die ein Objekt, ein Geschehen oder allgemein ein Zeichen für sie hat (vgl. ebd.).

Mittels eines offenen qualitativen Vorgehens ist es eher möglich, einen Zugang zu der Komplexität und der immanenten Widersprüchlichkeit von Umgangsformen und ihrer Verstrickung (also ihrer Bedingtheit durch gesellschaftliche Realitäten und ihrer Auswirkung auf gesellschaftliche Realitäten) zu finden und sie zu verstehen. Einen offenen qualitativen Zugang zu wählen, verlangt aber danach, sich zu den interpretativen Spielräumen der wissenschaftlichen Praxis zu bekennen. Gegeben sind diese interpretativen Spielräume auch ohne ein Bekenntnis dazu: Zumal qualitative Forschung Realität nicht ‚objektiv‘ analysiert, sondern „Teil der Wirklichkeit, die sie erzeugt und sozial konstruiert“ (Winter 2005, S.51) darstellt, ist das gewonnene Wissen immer sozial und politisch verankert. Deshalb sind Forschende vielmehr dazu aufgefordert, „die Diskurse und Positionen, die ihr Denken prägen, kritisch zu hinterfragen“ (ebd.).

So können „mittelbar und unmittelbar Einflüsse – auf etwa gesamtgesellschaftliche oder wissenschaftliche – Strukturen ermöglicht [werden], die diese umschreiben und umformen“ (Mecheril 1999, S.262 ff.). Eine solche Vorgehensweise steht in Abgrenzung zu der Annahme, der zufolge Wissenschaft nur eine Abbildung der Wirklichkeit ist, und argumentiert, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht von der Position der Beobachtenden losgelöst werden können (vgl. Kap.3). Wissenschaftliche Erkenntnisse sind von der eigenen Position geprägt und prägen diese zugleich. Die Überlegung, dass es sich beim wissenschaftlichen Tun „um einen sozialen [Prozess] handelt, der soziale Wirkungen hat“ (Mecheril 1999, S.239), deckt einen kritischen Zugang auf, der danach fragt, wer, aus welcher Position heraus, welche Fragen stellt (vgl. auch Castro Varela/Dhawan 2003, S.280), welche Erkenntnisse gewinnt und welche Empfehlungen ausspricht. Somit wird verdeutlicht, „dass der Ort, von dem aus intellektuell interveniert wird, in direktem Zusammenhang mit der Subjektposition steht“ (Castro Varela/Dhawan 2003, S.280).

Sofern die politische Verortung nicht nur auf eine Selbstpositionierung beschränkt bleibt, sondern sich auch auf die Reflexion der eigenen wissenschaftlichen Praxis erstreckt, kann sie auch sehr viel zur Qualität der wissenschaftlichen Erkenntnisse beitragen. Dies kann jedoch nicht erfolgen, wenn die Einsicht der Gebundenheit des Wissenschaftsprozesses im Alltag des theoretischen und empirischen Wissenschaftshandelns ignoriert wird. Die Fruchtbarmachung der sozialen Kontextualität des Wissenschaftsprozesses setzt voraus, dass die Selbstpositionierung nicht allein für sich steht, sondern im Hinblick auf die Rolle der eigenen Position auf die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes, auf die eingenommene Betrachtungsperspektive sowie im Hinblick auf die Gebundenheit und Folgen der wissenschaftlichen Erkenntnisse reflektiert wird. Die Frage, wer, aus welcher Position heraus, welche Fragen stellt, welche Erkenntnisse gewinnt und welche Empfehlungen ausspricht, darf nicht allein für sich beantwortet werden, sondern unumgänglich auch im Hinblick auf die Auswirkungen, welche diese auf die Antworten und Ergebnisse der wissenschaftlichen Erkenntnisse haben, und im Hinblick auf die Produktivität der wissenschaftlichen Erkenntnisse für die sozialen Realitäten.

Aus der Annahme, dass Bedeutungen laufend kommunikativ konstruiert werden (Punkt 3), ergibt sich nicht zuletzt eine weitere Konsequenz: Die empirische Erfassung soll nicht nur die subjektive Sicht der Akteur\_innen in den Vordergrund stellen, sondern auch den diskursiven Charakter von Handeln und Erleben im Umgang mit Deklassierung und Unterordnung entsprechend hervorheben. Denn die Frage nach dem Umgang mit Rassismus und Diskriminierung seitens Personen, die durch rassistische und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen deklassiert und benachteiligt werden, erfordert über den Nachvollzug der subjektiven Erfahrungen hinaus auch Antworten auf die Fragen nach der sozialen Verankerung verschiedener Verhaltens- und Erlebensweisen. In dieser Perspektive soll sich die Untersuchung der Umgangsformen auch auf die Konstruktion *sozialer* Wirklichkeiten beziehen (vgl. Gergen 2002). Forschungsmethoden, die ihre Aufmerksamkeit auf die individuellen Handlungen richten, scheinen dafür nicht sehr geeignet zu sein, da sie das Kollektive oft aus den Augen verlieren. Vielmehr bedarf es eines Verfahrens, welches das Verhalten des Individuums in seiner kollektiven und gesellschaftlichen Verankerung verstehbar machen kann, „denn seine individuellen Handlungen sind in größeren, gesellschaftlichen Handlungen eingeschlossen, die über den Einzelnen hinausreichen und andere Mitglieder dieser Gruppe ebenfalls betreffen“ (Mead 1980, S.45). Umgangsformen

entstehen und wirken nicht isoliert, sondern beruhen auf einer ständigen Wechselbeziehung zwischen dem Einzelnen und gesellschaftlichen Kollektiven. In diesem Sinne benötige ich für die Untersuchung des Umgangs mit rassistischer Deklassierung eine Erhebungs- und Auswertungsmethode, die eine Deskription und eine Analyse des sozialen Handelns von sozialen Gruppen (bzw. von sozialen Milieus) ermöglichen.

## 8.2 Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode

Wie oben ausgeführt bedarf die Frage nach dem Umgang mit rassistischer Deklassierung einer Forschungsperspektive, welche das Erfassen von subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungsmustern ermöglicht und dabei sowohl ‚individuelle‘ als auch ‚kollektive‘ Faktoren berücksichtigt und eine systematische Rekonstruktion kollektiver Wissensordnungen und Wissenspraktiken erlaubt. Weder Erfahrungen von Rassismus noch von anderen Diskriminierungen, wie etwa aufgrund des sozioökonomischen Status, Geschlechts, Alters, der Behinderung, sexuellen Orientierung, Religion etc., sind isolierte Erfahrungen von Einzelnen. Es sind immer Erfahrungen von Menschen als Mitglieder sozial konstruierter Gruppen. Gruppen- und Grenzziehungsprozessen kommt auch eine zentrale Bedeutung bei der Fortschreibung rassistischer Strukturen zu. Also spricht vieles dafür, Erfahrungen rassistischer Deklassierung und die damit verbundenen Umgangsformen als kollektiv initiierte, inszenierte und habitualisierte Prozesse zu konzipieren und als Kollektivphänomene zu untersuchen.

Eine Möglichkeit, Kollektiverfahrungen und kollektiv verankerte Orientierungen zu erheben, stellt das Gruppendiskussionsverfahren dar, bei dem Subjekte als ‚Expert\_innen‘ aufgrund ihrer spezifischen Subjektpositionen über ihre Lebensrealitäten und Lebenspraxen befragt werden. Während biographische Interviews ein ideales Material bilden, um die Verschränkung von gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln zu beschreiben, lassen sich anhand Gruppendiskussionsverfahren die Verstrickungen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und kollektiven Handlungs- und Wahrnehmungsmustern besonders gut erfassen und analysieren.

Gruppendiskussionsverfahren ermöglichen die Rekonstruktion kollektiv geteilten Wissens, welches bei individualisierenden Interviewverfahren kaum ins Blickfeld gerät, und nehmen Abstand von der Unterstellung, dass Individuen über ‚fertige‘ und ‚stabile‘ Meinungen und Ansichten verfügen, die etwa mit einem Fragebogen erhoben werden können (vgl. Pollock 1955). Gruppendiskussionen eignen sich daher insbesondere zur Erforschung sozialer Wirklichkeitskonstruktionen. Sie sind vor allem dann sinnvoll, wenn sich das Forschungsinteresse über die Ermittlung der Erfahrungen und Einstellungen der Einzelnen hinaus richtet und kollektiv verankerte Orientierungen oder sogenannte „Gruppenmeinungen“ zu ermitteln versucht, denn diese sind mehr als die Summe von Einzelmeinungen, sondern vielmehr das Produkt sozialer Interaktionsprozesse (vgl. etwa Mangold 1960, Bohnsack 1997, Loos/Schäffer 2001). In kollektiven Wissensordnungen und Wissenspraktiken addieren sich nicht bloß individuelle Standpunkte; kollektiv verankerte Orientierungen sind Produkt sozialer Interaktionsprozesse. Entsprechend ist auch die Gruppenmeinung innerhalb eines Gruppendiskussionsverfahrens „keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ (Mangold 1960, S.49). Die Diskutierenden stimmen einander zu, ergänzen, widersprechen einander. In der Auseinandersetzung spiegeln sich gemeinsame Erfahrungen, Wissen und Haltungen, welche die Diskutierenden aufgrund der gemeinsamen sozialen Lage teilen, wider.

Migrationsandere zu ihren Rassismuserfahrungen und ihrem Umgang damit kollektiv zu befragen stellt nur eine mittelbare Erhebung ihrer subjektiven Erlebnisse und alltagsweltlichen Handlungspraktiken dar. Primär können in einer Gruppendiskussion wenig die unterschiedlichen Umgangsweisen an sich erfasst werden, sondern eher das, was die Diskutant\_innen darüber berichten. Selbst wenn im Verlauf der Diskussion Umgangsformen gelegentlich auch direkt sichtbar werden (etwa in der Form, *wie* Migrationsandere über ihre Erfahrungen und Umgangsstrategien berichten, oder in der Art, wie sie untereinander interagieren), so erfolgt dies nicht in einem streng betrachteten alltagsweltlichen Handlungskontext, sondern in einem künstlich hergestellten Forschungskontext des Darüber-Sprechens. Aus diesem Grund verweist Schäffer (2005) darauf, dass mit dem Gruppendiskussionsverfahren keine Handlungspraxen an sich erhoben werden können, außer der Praxis der Gruppendiskussion selbst,

„[...] da das Reden über eine Handlungspraxis nicht umstandslos gleichgesetzt werden kann mit dieser Handlungspraxis. Denn einem Gespräch über die Handlungspraxis fehlt genau das Typische dieser Praxis, nämlich in diese Praxis involviert zu sein und nicht einfach aus ihr aussteigen zu können“ (Schäffer 2005, S.305).

Eine entgegengesetzte Argumentation betont dagegen, dass nicht nur ein direkt beobachtbares Verhalten als intersubjektiv feststellbare Wirklichkeit aufgefasst werden kann, sondern auch das subjektiv beschriebene (vgl. Lamnek 2005, Bonnet 2011). In dem von Menschen Gesprochenen oder Geschriebenen kommen ihre Situationsdeutungen, Einsichten, Absichten, ihr Wissen und ihre Annahmen über die Welt und auch ihre Handlungsorientierungen zum Ausdruck. Diese Absichten, Einstellungen, Orientierungen usw. sind durch das soziokulturelle System, dem die Sprechenden bzw. die Schreibenden angehören, geprägt. Darin spiegelt sich die Persönlichkeit der Autor\_innen, wie auch ihre gesellschaftliche Umgebung wider. Deshalb erlaubt die Analyse sprachlichen und/oder schriftlichen Materials Rückschlüsse auf individuelle und kollektive, nicht-sprachliche Phänomene.

Zudem sind Handlungen nicht eindeutig von den ihnen zu Grunde liegenden kognitiven und emotionalen Orientierungen zu trennen (vgl. Kap.9.2). Ich gehe davon aus, dass Orientierungs- und Sinnmuster in einer wechselseitigen Beziehung zur „performativen Oberflächenstruktur des Handelns“ (Bonnet 2011, S.194) stehen. Kognitive und emotionale Haltungen von Kollektiven oder Individuen, welche dem Handeln zu Grunde liegen und sich in Gruppendiskussionen in Form von Sinnkonstruktionen artikulieren und dokumentieren lassen, betrachte ich daher als adäquat, den Umgang der Subjekte mit den Systemen, die sie prägen, zu untersuchen.

Die Befragung von Migrationsanderen als Handlungssubjekte ermöglicht darüber hinaus eine Erfassung der subjektiven Sinnhaftigkeit und Bedeutungsladungen, mit denen die berichteten alltagsweltlichen Handlungspraktiken für die Individuen verbunden sind. Und dies ist wiederum für die Analyse des Umgangs mit rassistischer Deklassierung unumgänglich, zumal dieser keineswegs auf das direkt beobachtbare Verhalten reduziert werden kann. Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode trägt somit dem Umstand Rechnung, dass soziale Wirklichkeit laufend diskursiv hergestellt wird, und berücksichtigt die Tatsache, dass komplexe und mehrwertige, teilweise widersprüchliche Bedeutungen im sozialen Raum gleichzeitig wirksam sind<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> Die Gruppendiskussion könnte im Weiteren die Prozesse des situativen Aushandelns von Sinngehalten für die Forschung zugänglich machen (vgl. Nießen 1977), was an dieser Stelle allerdings weniger relevant ist.

Dazu können weitere eher technisch-pragmatische Vorteile von Gruppendiskussionsverfahren in Erwägung gezogen werden: Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken und Beschreibungen von Handlungs- und Verhaltensweisen sind für die Handlungssubjekte oft nicht sonderlich dezidiert und klar formulierbar, sondern nur vage und diffus erkennbar. Sie können dem Einzelnen häufig erst in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich werden (vgl. Pollock 1955). Die Diskussion in der Gruppe erleichtert die explizite Ausformulierung und somit die Benennung individueller Wahrnehmungen und Gedanken (ebd.) und ermöglicht die Erfassung informeller Gruppenmeinungen (vgl. Mangold 1960) oder kollektiv verankerter Orientierungen (vgl. Bohnsack 1997).

Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument stimulieren die Auseinandersetzung unter den Diskutierenden und erleichtern dadurch das Explizieren unterschiedlicher Ansichten und Standpunkte. Sie erweisen sich zudem als hilfreich bei der Überwindung von bewussten und unbewussten Widerständen, die in standardisierten Interviewsituationen zu Blockaden und Rationalisierungen führen. So zeigt Blom (2009) bei seiner Untersuchung der Rassismuserfahrungen von allochthonen Polizist\_innen am Arbeitsplatz auf, dass ein monologisiertes Sprechen über Rassismus und die eigenen Rassismuserfahrungen nicht leicht fällt im Vergleich zu einem Austauschgespräch „unter sich“:

„In den Einzelgesprächen schien es schwierig, über Rassismuserfahrungen zu sprechen. Das Gruppengespräch ‚unter Gleichgesinnten‘ hat den Gesprächsteilnehmern und -teilnehmerinnen offenbar die Möglichkeit gegeben, ihre ‚Geheimnisse‘ zu lüften“ (Blom 2009, S.305).

Auch Terkessidis (2004) stellt fest<sup>69</sup>, dass unter den 16-jährigen Schüler\_innen, mit denen er Gruppengespräche führte, „sehr viel offener, deutlicher und auch wütender“ (S.115 ff.) über Rassismuserfahrungen gesprochen wurde, als er es bei seinen 20- bis 30-jährigen Interviewpartner\_innen feststellen konnte.

Collins (1991) betont die Bedeutung des „Unter Sich Seins“ nicht nur in Zusammenhang mit der Erleichterung des Darüber-Sprechens, sondern auch hinsichtlich der Entwicklung einer eigenen Stimme und eines eigenen Bewusstseins. In diesem Sinne erscheinen mir Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode auch deshalb sinnvoll, da sie sich mit meinem Anliegen gut verbinden, einen Zugang zu wählen, welcher es erlaubt, Migrationsandere nicht als passive Opfer zu betrachten, sondern die Berücksichtigung ihre Fähigkeit und Bereitschaft, sich aktiv mit den gegebenen Lebensumständen auseinanderzusetzen, ermöglicht und diese auch unterstützt.

Bei der Wahl des Gruppendiskussionsverfahrens als Erhebungsmethode für meine Untersuchung richte ich mich vor allem nach dem Konzept von Bohnsack (1997), in dem er den Mangoldschen Ansatz der „informellen Gruppenmeinungen“ (Mangold 1960) zu einem Modell der „kollektiven Orientierungsmuster“ weiterentwickelt (vgl. Bohnsack 1997, S.495). Bereits Mangold ging davon aus, dass die in der Diskussionsgruppe geäußerten informellen Gruppenmeinungen keineswegs ein Produkt der Erhebungssituation darstellen. Vielmehr führt er diese auf eine gemeinsame kollektive Erfahrung zurück, die durch ein gemeinsames Schicksal und/oder durch eine gemeinsame soziale Lage entstanden sei.

<sup>69</sup> Terkessidis (2004) führt das auf das Alter der Personen zurück, übersieht aber meiner Meinung nach, dass die Offenheit und die Deutlichkeit, mit der die 16-jährigen Schüler\_innen sprechen, möglicherweise nicht an ihrer erhöhten Sensibilität liegt, sondern darin, dass ‚geteiltes Wissen‘ in einem Gruppendiskussionssetting viel besser zum Ausdruck kommt als in Einzelgesprächen.

Diese gemeinsamen Erfahrungen, Ansichten und Meinungen teilen die untersuchten Kollektive auch außerhalb der Gruppendiskussion. Sie werden innerhalb der Forschungssituation nur aktualisiert (vgl. Mangold 1960). Bohnsack (1997) setzt an diesen Überlegungen an und ersetzt die Zugehörigkeit zu einer konkreten Gruppe durch Mannheims Konzept der geteilten „konjunktiven Erfahrungsräume“ (1980, S.217 ff.). Diese begriffliche Unterscheidung macht er am Beispiel des Generationenzusammenhangs deutlich:

„Sprechen wir also von ‚konkreter Gruppe‘, wenn entweder gewachsene oder gestiftete Bindungen Individuen zu einer Gruppe vereinigen, so ist der Generationenzusammenhang ein Miteinander von Individuen, in dem man zwar auch durch etwas verbunden ist; aber aus dieser Verbundenheit ergibt sich zunächst noch keine konkrete Gruppe“ (Mannheim 1971, S.33 f.).

Der Auffassung von einem „gemeinsamen Leben“, die für den Mangoldischen Ansatz prägend ist, wird also eine Auffassung von einem „gemeinsamen Erleben“ gegenübergestellt:

„Aufgrund gemeinsamen Erlebens bestimmter historischer Ereignisse und Entwicklungen konstituiert sich eine gemeinsame ‚Erlebnisschichtung‘. Diejenigen, die durch eine gemeinsame Erlebnisschichtung miteinander verbunden sind, müssen nicht in direkter Kommunikation miteinander stehen“ (Bohnsack 1997, S.497).

Konjunktive Erfahrungsräume ergeben sich für Bohnsack jedoch am stärksten dort, wo sich Personen aufgrund dieses gemeinsamen Erlebens in Realgruppen zusammenfinden, denn das gemeinsame Erleben kann dort am umfassendsten zur Artikulation gebracht werden. Die Gruppe, sei diese eine Realgruppe oder nicht, ist allerdings „lediglich ein Epiphänomen, an dem sich die eigentlichen Phänomene, die kollektiven Erfahrungen, dokumentieren“ (ebd., S.497).

In diesen Überlegungen treten kollektive und strukturelle Sinnmuster bzw. Orientierungsmuster vor individuelle und prozesshafte Sinnzuschreibungen, die für die früheren Konzeptionen von Gruppendiskussionsverfahren üblich waren (vgl. Lewin 1963, zit. nach Lamnek 1998, Nießen 1977). Diese kollektiv-strukturellen Sinnmuster bezieht Bohnsack hauptsächlich auf den Milieubegriff, den er weiter in Generations-, Geschlechts-, Bildungs- und sozialräumliche Milieus ausdifferenziert (Bohnsack 1997, S.497). Da individuelle biographische Erfahrungen unausweichlich in und durch einen milieuspezifischen Kontext geformt sind, hebt er die Bedeutung der Milieus für die Biographieforschung hervor. Die Milieueinflüsse können jedoch durch den klassischen Zugang in der Biographieforschung in Form narrativer Interviews nur als integrierter Aspekt der geschlossenen Lebenserzählung erfasst werden. Hier sieht Bohnsack das bedeutende Erkenntnispotenzial des Gruppendiskussionsverfahrens, denn die

„[...] unterschiedlichen milieuspezifischen Wirklichkeiten, an denen das Individuum teil hat und die es immer erst retrospektiv und aspekthaft verinnerlicht, sind aber im Wege des Gruppendiskussionsverfahrens einer direkten empirischen Analyse zugänglich“ (Bohnsack 1997, S.498).

Bei dem Ansatz der kollektiven Orientierungsmuster von Bohnsack stehen nicht bloß die in der Einzelgruppe geäußerten Auffassungen und Artikulationen im Vordergrund (auch nicht bloß die Prozesse in der Gruppe oder die Persönlichkeitsstrukturen der Teilnehmer\_innen, die bestimmte Äußerungen ermöglichen und andere verhindern), sondern die „kollektiven Sinnmuster“. Die Diskussionsgruppe wird als ein Medium gesehen, innerhalb dessen sich diese kollektiven Orientierungen artikulieren können, die jedoch weit

über diese eine Gruppe hinausgehen und durch gemeinsame milieuspezifische und biographische Erfahrungen bedingt sind.

### 8.3 Vorgehen bei der Untersuchung

Die empirischen Daten, die ich in dieser Arbeit verwende, gehen auf ein Forschungsprojekt zurück, in dem ich in den Jahren 2003 und 2004 tätig war. Im Projekt ‚MIDAS – Wirksame Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsmarkt‘ erfolgte im Modul I ‚Empowerment durch Selbstorganisation von MigrantInnen‘ der Versuch, über die Vernetzung von und durch Migrant\_innen in mehreren österreichischen Bundesländern zum eigenen Empowerment und somit zur Bekämpfung rassistischer und sexistischer Benachteiligung beizutragen. In 127 Leitfaden-Interviews, 23 biographischen Interviews und sieben Gruppendiskussionen haben zuerst Migrant\_innen unterschiedlicher Herkunftsländer im Rahmen des Projektes von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen berichtet und verschiedene Strategien thematisiert, die sich in ihren Augen jeweils als mehr oder weniger geeignet erwiesen haben, um sich rassistischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern zu widersetzen. Unter Einbeziehung verschiedener Herkunftsgruppen konnten auf diese Weise geteiltes soziales Wissen über dominante Erwartungen und alltägliche Rassismuserfahrungen gesammelt und gelungene Bewältigungsstrategien gegen Rassismus und Diskriminierung erhoben werden. In Folge wurde im Zuge eines anhaltenden Diskussionsprozesses, der nach den Prinzipien der Aktionsforschung angeleitet wurde, die Verbreitung gelungener Bewältigungsstrategien unterstützt. Im Rahmen von Foren wurden die Ergebnisse an die Teilnehmer\_innen der verschiedenen Erhebungen sowie an weitere Vertreter\_innen migrantischer Organisationen zurückgespiegelt sowie weitere Diskussionen und Praktiken zur gegenseitigen Verstärkung angeregt (vgl. Pasqualoni 2004, Oberprantacher 2006a, Oberprantacher 2006b, Ivanova 2006, Sartori et al. 2006). Sowohl die Prinzipien der Aktionsforschung als auch die Tatsache, dass Migrationsandere nicht nur als Forschungsobjekte, sondern auch als Organisator\_innen und Forscher\_innen in Erscheinung traten, trug dazu bei migrantische Perspektiven hervorzuheben und Selbstermächtigung zu ermöglichen, anstatt Bilder von hilfsbedürftigen Migrant\_innen oder passiven Opfern zu reproduzieren.

In der vorliegenden Arbeit greife ich auf das Datenmaterial aus den sieben Gruppendiskussionen zurück. Diese liefern wertvolle Verweise auf unterschiedliche Strategien der Migrationsanderen im Umgang mit Rassismus, die im Rahmen des damaligen Projektes zu wenig berücksichtigt werden konnten (vgl. Ivanova 2004, Ivanova 2006). Die vertiefenden Analysen, die ich durchführe, sollen zur theoretischen Beleuchtung des Umgangs mit rassistischer Deklassierung und zur Erklärung der interaktiven sozialen Prozesse im Kontext von Rassismus und Diskriminierung beitragen. Im Anschluss versuche ich Schlüsse für eine rassismuskritische Bildungsarbeit zu ziehen. Bevor ich mich der Datenauswertung und der Diskussion der Ergebnisse widme, möchte ich kurz die Vorgehensweise der Datenerhebung schildern und die Zusammensetzung der Diskussionsgruppen vorstellen.

Die Durchführung der sieben Gruppendiskussionen im Rahmen des oben genannten übergeordneten Aktionsforschungsdesigns war mit verschiedenen, aufeinanderfolgenden Umsetzungsschritten verbunden. Die wichtigsten möchte ich kurz überblicksmäßig ausführen (vgl. auch Ivanova 2004 und Ivanova 2006):

- *Rekrutierung geeigneter Teilnehmer\_innen*: über Bekannte und Migrant\_innen-Vereine. Mit allen Teilnehmer\_innen wurde im Vorfeld telefonisch oder persönlich ein kurzes Vorgespräch über die Ziele und Inhalte der Gruppendiskussionen durchgeführt.
- *Auswahl und Schulung der Moderator\_innen*: Mit der Moderation der Gruppendiskussionen wurden fünf Migrant\_innen unterschiedlicher Herkunftsgruppen beauftragt, die aufgrund anderer Tätigkeiten mit dem Projekt MIDAS vertraut waren. Alle fünf Personen hatten eine akademische Ausbildung, zumal aber ihre Spezialisierungen sehr variierten, erhielten sie eine Schulung zur Klärung des Forschungsansatzes, seiner Zielsetzung, der Vorgehensweise und der eigenen Moderationsrolle.
- *Organisatorische Vorbereitungen*: Fixierung der Gruppenzusammensetzung (siehe Tab. 10), Terminvereinbarungen, Raumorganisation, Organisation von Aufnahmegeräten usw.
- *Durchführung der Gruppendiskussionen*: an fünf verschiedenen Standorten, je nach Gruppenzusammensetzung in türkischer, kurdischer, englischer oder deutscher Sprache (siehe Tab. 10).
- *Anfertigung der Gedächtnisprotokolle*: durch die jeweilige Moderatorin bzw. durch den jeweiligen Moderator unmittelbar nach der jeweiligen Gruppendiskussion.
- *Transkription der Audio-Dokumentationen*: Alle sieben Gruppendiskussionen wurden per Audio aufgenommen und anschließend in die jeweilige Sprache transkribiert. Die deutschsprachigen Diskussionen wurden dabei zwecks einer besseren Lesbarkeit sprachlich-grammatikalisch ‚geglättet‘.
- *Übersetzung ins Deutsche*: der Gruppendiskussionen, die nicht oder nicht durchgängig in der deutschen Sprache abgehalten wurden.
- *Erstauswertung*: Aus den transkribierten Gruppendiskussionen wurden wichtige Kategorien abgeleitet, nach thematischen Sequenzen sortiert und mit Zitaten belegt (vgl. Ivanova 2004). Die Erstauswertung verfolgte zwei inhaltliche Ziele: 1. Die Erfassung der vielfältigen Rassismuserfahrungen von Migrant\_innen in Österreich und 2. Registrierung verschiedener Bewältigungsstrategien im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung.
- *Kommunikative Validierung und Verbreitung der Forschungsergebnisse im Rahmen von Foren*: Neben den Ergebnissen aus anderen Projektteilen wurden ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussionen im Rahmen von Foren, zu denen Projektinvolvierte sowie Vertreter\_innen verschiedener migrantischer Organisationen eingeladen waren, vorgestellt und diskutiert (vgl. Pasqualoni 2004, Sartori et al. 2006).
- *Einbeziehung im weiteren Verlauf des Projekts*: Nach den Prinzipien der Aktionsforschung wurden im Anschluss an die Foren verschiedene Arbeitsgruppen nach unterschiedlichen Schwerpunkten initiiert, die über unterschiedlich lange Zeiträume vertiefende Diskussionen und Aktionen durchführten. Diese wurden jedoch nicht mehr begleitet und dokumentiert und finden in dieser Arbeit keine weitere Berücksichtigung.

In Tab. 10 sind die Zusammensetzungen der sieben Diskussionsgruppen dargestellt.

Bei der Auswahl der Gruppenzusammensetzung wurde darauf geachtet, dass spezifische Merkmale systematisch variiert werden. Durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Gruppen erhofften wir uns, möglichst vielfältige Formen von Diskriminierungserfahrungen und darauf bezogene Umgangsstrategien zu ermitteln. In der Bewusstheit, dass es kaum möglich sein wird, dass die Mitglieder aller Gruppen über strukturidentische Erfah-



rungen verfügen, wurden ethnische Zugehörigkeit und Geschlecht als wesentliche milieuspezifische Hintergründe systematisch variiert, sodass abwechselnd eine heterogene bzw. homogene Zusammensetzung der Gruppe gewährleistet war.

**Tab. 10:** Zusammensetzung der Diskussionsgruppen

Zusammensetzung der Diskussionsgruppe	Nationalitäten	Sprache	Anzahl der Teilnehmer_innen		Ort der Durchführung (Bundesland)	Gruppen-Code
			Männer	Frauen		
Multikulturelle Gemischtgeschlechtliche-Gruppe	Bulgarien, Nigeria, Türkei, Österreich	Deutsch	2	3	Tirol	P
Monokulturelle Frauen-Gruppe	Türkei (kurdische Minderheit)	Kurdisch	-	5	Oberösterreich	S
Monokulturelle Gemischtgeschlechtliche-Gruppe	Türkei	Türkisch	3	2	Oberösterreich	L
Monokulturelle Männer-Gruppe	Türkei	Türkisch und Deutsch	7	-	Vorarlberg	A
Multikulturelle Männer-Gruppe	Nigeria, Kenia	Englisch	5	-	Wien	K
Multikulturelle Frauen-Gruppe	Sri Lanka, USA, Iran, Bulgarien	Deutsch	-	6	Steiermark	M
Multikulturelle Gemischtgeschlechtliche-Gruppe	Senegal, Südafrika, Nigeria	Deutsch	3	1	Steiermark	G

Da zum Zeitpunkt der Erhebung keine Moderation aus dem ehemaligen Jugoslawien zur Verfügung stand, konnte die größte nicht-deutschsprachige Migrant\_innen-Gruppe in Österreich keine Berücksichtigung finden. Eine systematische Variation der Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien hätte vielleicht zusätzliche Aspekte hervorbringen und andere Gewichtungen aufzeigen können, jedoch auch die Anzahl der Diskussionsgruppen erhöht, was im Projektantrag und -budget nicht vorgesehen war. An dieser Stelle bleibt lediglich die Hoffnung, durch die Ausblendung dieser Gruppe keine grundsätzlichen Aspekte verloren zu haben, was durch zusätzliche Untersuchungen zu überprüfen wäre. Sehr viele andere milieuspezifische Hintergründe wie Alter, Schulbildung, sozioökonomischer Status, Behinderung, sexuelle Orientierung etc. konnten ebenfalls nicht berücksichtigt werden. Alle Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen waren im Alter zwischen 25 und 45 Jahren.

Von einer Unterscheidung zwischen ‚erster‘ und ‚zweiter Generation‘ wurde bewusst Abstand genommen. Die Bezeichnung ‚Migrant\_innen zweiter Generation‘ hebt eine nicht

enden wollende ‚Fremdheit‘ hervor und bringt einige Probleme hinsichtlich der Schärfe der Unterscheidung mit sich (siehe Kap.4.4.1, vgl. auch Terkessidis 2004).

Aus der Annahme, dass in bestehenden Realgruppen die gemeinsame und kollektiv geteilte Erfahrungsbasis höher ist, was sie für das Gruppendiskussionsverfahren besser geeignet macht, war die Bestrebung groß, bestehende Realgruppen bzw. Untergruppen bestehender Realgruppen für die Untersuchung heranzuzuziehen, was im Groben auch gelang. Es wurden nur Realgruppen einbezogen, d.h. Gruppen, die auch außerhalb der Erhebungssituation existierten, jedoch als offene und nicht als geschlossene Gruppen.

In den ‚monokulturellen‘ Gruppen wurde die Sprachwahl den Teilnehmer\_innen überlassen. Alle dieser drei Gruppendiskussionen erfolgten in der Muttersprache (Kurdisch bzw. Türkisch), wobei in der Männergruppe häufig zwischen Türkisch und Deutsch gewechselt wurde.

## 8.4 Auswertungsmethode und Schritte der Auswertung

Mein Vorgehen für die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse orientiert sich am qualitativen Sozialforschungsansatz der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996a, Lampert 2005), bei dem die systematische Aufarbeitung der Daten zu einer Theoriegenerierung bzw. zu einer Modifizierung bestehender Theorien führen soll. Dabei strebe ich an, nicht bloß vereinzelte Reaktionen oder Strategien zu identifizieren, sondern verschiedene Umgangsformen zu systematisieren und in ihrer Funktionsweise zu beleuchten. Ich hoffe damit zur Verdichtung und Ausweitung der subjektorientierten Rassismustheorien beitragen zu können.

Entlang der verschiedenen Strategien, die ich aus den Datenprotokollen ableite, diskutiere ich meine Ergebnisse systematisch vor dem Hintergrund anderer empirischer Studien und theoretischer Modelle. Diese Diskussion verfolgt mehrere Ziele:

- Modifikation (Abwandlung oder Einschränkung)
- oder Ausweitung früherer Ansätze und Erkenntnisse sowie
- Konkretisierung
- oder Abgrenzung meiner eigenen Ausführungen.

In der Tradition von Strauss (vgl. Strauss/Corbin 1996a) und in Anlehnung an die Theorie des Symbolischen Interaktionismus betrachte ich menschliche Interaktion, Tätigkeit und Verhalten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse, in die sie eingebettet sind, und auf der Basis wechselseitiger Interpretationsleistungen, die von Situation zu Situation immer neu als Produkt einer gemeinsamen Interaktion hergestellt werden (vgl. Mertens 1997). Individuelle Handlungen sind in diesem Sinne als Teil eines übergreifenden, gesellschaftlichen Handlungszusammenhangs zu denken (vgl. Kap.8.1).

Für die Auswertung der Gruppendiskussionen bediene ich mich der dokumentarischen Methode Bohnsacks (1997), welche sich vor allem zur Rekonstruktion von Orientierungs- und Sinnmustern eignet. Die dokumentarische Methode empfiehlt sich unter anderem zur Explikation von in Gesprächen dokumentierten, kollektiv geteilten Orientierungen, welche der Alltagskommunikation zugrunde liegen und das Alltagshandeln bestimmen, in der Regel aber nicht expliziert werden und in der Handlungs- oder Interaktionssituation nicht reflexiv zugänglich sind. Selbst wenn die Vorzüge der dokumentarischen Methode in der Möglichkeit liegen, implizites Wissen und milieuspezifische Orientierungsmuster empirisch rekonstruieren zu können, wird aber der wissenschaftlichen Interpretation im Vergleich zur Alltagskommunikation keine höhere Rationalität zugeschrieben, sodass auch

das, was von den Erforschten bereits selbst interpretiert und begrifflich expliziert wurde, Anerkennung findet. Für eine subjektorientierte Forschung erscheint mir dies sehr angebracht. Ich möchte als Forscherin nicht vorgeben, die Subjektpositionen und die Praktiken der Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen besser zu verstehen, als die Subjekte selbst sie verstehen können. Andererseits möchte ich nicht ihre blinden Flecken ignorieren.

Die methodologische Leitlinie nach der Tradition der dokumentarischen Methode ermöglicht es, dass bei der Auswertung sowohl das theoretische, explizite, reflexiv verfügbare Wissen (Mannheim (1980) spricht von „kommunikativ-generalisierendem Wissen“<sup>70</sup>) als auch das atheoretische, implizite Wissen („konjunktives Wissen“<sup>71</sup>) der Befragten berücksichtigt wird. Dies erfolgt, indem das Datenmaterial sowohl einer formulierenden und als auch einer reflektierenden Interpretation unterzogen wird und nicht die Bewertung, sondern das Verstehen (von Orientierungen, Haltungen, Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen) in den Mittelpunkt gestellt wird.

Die formulierende Interpretation greift auf das kommunikative Wissen der Erforschten zurück und konkretisiert jene Wissensbestände, die den Befragten reflexiv zugänglich sind und die in der Kommunikation expliziert werden. Themen, die die Beforschten artikulieren, werden dabei in die ‚Sprache der Wissenschaft‘ paraphrasiert. Das Ziel der reflektierenden Interpretation besteht dagegen darin, den immanenten Gehalt einer Gruppendiskussion wiederzugeben. Sie versucht, das implizite, atheoretische, konjunktive Wissen, das hinter dem explizit Gesagten steht, zu begreifen. Zu diesem Zweck sind selbstverständliche Übereinstimmungen innerhalb einer sozialen Gruppe oder eines Milieus, die nicht expliziert werden müssen, von besonderem Interesse. Bei der reflektierenden Interpretation handelt es sich um „die begrifflich-theoretische Explikation der wechselseitigen (intuitiven) Verstehensleistungen der Erforschten“ (Bohnsack 1997, S.495), bei der die Forscher\_innen die Orientierungsstruktur der Teilnehmer\_innen der Diskussionsgruppe deuten und benennen.

Diese Unterscheidung zwischen und die Aufforderung zu der formulierenden und der reflektierenden Interpretation war für das Verstehen der verschiedenen Umgangsformen sehr wichtig, und ich werde zur Erläuterung der einzelnen Umgangsformen immer wieder darauf verweisen, für die Struktur der Darstellung der Ergebnisse ist aber die systematische Unterscheidung nach diesen zwei Interpretationsebenen nicht mehr notwendig. Die unterschiedlichen Taktiken und Strategien der Migrationsanderen im Umgang mit rassistischer Deklassierung, welche sich bei der formulierenden und reflektierenden Interpretation des Datenmaterials herauskristallisierten, fasse ich in verschiedenen Kategorien und soziogenetischen Typen zusammen und vergleiche diese mit den empirischen Erkenntnissen aus anderen Untersuchungen sowie mit bestehenden theoretischen Modellen. Die Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt wird auf der Ebene der Ergebnisdarstellung nicht mehr von primärer Bedeutung sein und ist deshalb bei den Ausführungen im Abschnitt 9.4 nur am Rande erwähnt. Die Darstellung der Er-

<sup>70</sup> Nach Mannheim (1980) ist das „kommunikativ-generalisierende Wissen“ begrifflich expliziert und beinhaltet bewertende und normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild.

<sup>71</sup> Das konjunktive Wissen basiert nach Mannheim (1980) auf den s.g. impliziten Orientierungen der Subjekte und bestimmt ihr Denken und praktisches Handeln.

gebnisse zielt nicht bloß auf die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und der implizierten Orientierungen der Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen, sondern auf eine gegenstandsbezogene Theoriebildung. Aus dem Datenmaterial und unter Berücksichtigung der Erkenntnisse weiterer empirischer Untersuchungen und theoretischer Konzepte versuche ich ein Modell zu entwickeln, das verschiedene Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung sichtbar macht und zur Erklärung der interaktiven sozialen Prozesse im Kontext von Rassismus beiträgt.

Bevor ich mich der Darstellung der Ergebnisse widme, möchte ich nun die einzelnen chronologischen Schritte der Auswertung skizzieren und begründen.

Im ersten Schritt ging es darum, entlang der manifesten und entlang der latenten Kommunikationsinhalte der Diskussionen induktiv<sup>72</sup> wichtige Kategorien zu identifizieren (vgl. Krueger 1998, Prommer 2005). Im Anschluss wurden alle transkribierten Diskussionsinhalte einer oder mehreren dieser Kategorien zugeordnet, sodass möglichst verschiedene Bedeutungen berücksichtigt wurden. „Das Migrationsphänomen birgt allein durch seine sozioökonomische und historische Dynamik mehr als nur eine Sicht in sich“, argumentiert Gültekin (2003, S.89) und zeigt auf, dass Migrant\_innen aufgrund ihrer Doppelsicht eine Doppelperspektivität entwickeln. Selbst, wenn es plausibel klingt, dass ‚Akteure und Akteurinnen der Migrationsgeschichte‘ durch die erlebten Brüche und Erfahrungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Regeln und Normen leichter gleichzeitig eine Binnenperspektive und Außenperspektive einnehmen können, so gehe ich nicht davon aus, dass diese Perspektiven nur ihnen vorbehalten sind. Vielmehr nehme ich an, dass menschliche Sozialität durch die Gleichzeitigkeit von mehreren Bedeutungen geprägt ist (vgl. Kap.8.1). Ausschlaggebend für die mehrfache Zuordnung bei der Kodierung des Datenmaterials war also die Annahme, dass einzelne Aussagen mehrere, auch widersprüchliche Kommunikationsinhalte in sich vereinen können (vgl. Schulz von Thun 2000) und somit auch mehrere ‚immanente‘ und ‚dokumentarische‘ Sinngehalte transportieren können. Die Subjekte beabsichtigen mit konkreten Aussagen vielleicht nur eine bestimmte oder wenige Botschaften, unbeabsichtigt und/oder unbewusst transportieren sie jedoch eine Reihe weiterer Bedeutungen. Wegen ihrer wesentlichen Unmöglichkeit, Bedeutung endgültig zu fixieren, ist Sprache ein permanentes Gleiten von möglichen Bedeutungen. Durch die mehrfache Zuordnung einzelner Aussagen bzw. Textbausteine sollten möglichst viele verschiedene Aspekte und Nuancen der Kommunikationsinhalte berücksichtigt werden. Um die Vielfalt der Bedeutungen bzw. die möglichen Sinnkonstruktionen hinter den jeweiligen Botschaften zu erfassen, erwies sich die Trennung zwischen dem, was gesagt, berichtet, diskutiert wurde, und dem, was sich in dem Gesagten über die Orientierungen oder den Habitus der Diskutierenden niederschlug, sehr sinnvoll.

Nach der Bildung der Kategorien und nach der ersten Zuordnung erfolgte als nächster Schritt<sup>73</sup> eine Überprüfung der gewählten Kategorien. Auf Grund dieser Überprüfung wurden die ursprünglichen Kategorien korrigiert und teilweise neu gebildet. Anschließend erfolgte die endgültige Zuordnung der Diskussionsinhalte, eine vorläufige Sortierung der

<sup>72</sup> Im Falle induktiver Kategorienentwicklung bestimmen Kategoriendefinition und Abstraktionsniveau, welcher Art die zu entwickelnden Kategorien sein sollen. Im Gegensatz dazu wird im Falle deduktiver Kategorienanwendung ein bereits vorab festgelegtes theorieabgeleitetes Kategoriensystem an den Text herangetragen (vgl. Mayring/Hurst 2005).

<sup>73</sup> Alle diese drei Schritte wurden in einem Auswertungsteam vorgenommen, das in regelmäßigen Abständen zusammentraf, um mögliche Interpretationen zu diskutieren bzw. zu revidieren.

Kategorien in übergeordnete thematische Strukturen und ihre Beschreibung (vgl. Ivanova 2004 und Ivanova 2006).

Nach weiteren Analysen nach den Prinzipien des ‚axialen‘<sup>74</sup> und des ‚selektiven Codierens‘<sup>75</sup> versuche ich in dieser Arbeit, verschiedene Formen des Umgangs mit Rassismus zu klassifizieren, sie in eine systematische Beziehung zueinander zu setzen und dadurch ein Klassifikationsmodell zu erstellen. Die Theoriebildung erfolgt dabei nicht nur datenbasiert, d.h. aufgrund des Datenmaterials aus den Gruppendiskussionen, sondern im Sinne der Grounded Theory auch über die Ausweitung und Modifikation ausgewählter Elemente aus anderen theoretischen Konzepten sowie unter Berücksichtigung früherer empirischer Ergebnisse. Durch die Theoretisierung des Umgangs rassialisierter Subjekte mit rassistischer Deklassierung hoffe ich zur Erklärung der Funktionsmechanismen gesellschaftlicher Segmentierung und Zugehörigkeitsregime beizutragen. Zu diesem Zweck versuche ich über die Klassifikation verschiedener Umgangsstrategien hinaus, die Prozesse der Reproduktion rassistischer Repräsentationen in einem Prozessmodell darzustellen (vgl. Kap.9.3 und 9.6).

---

<sup>74</sup> Das axiale Codieren dient der Ausdifferenzierung der zuvor entwickelten Kategorien. Darüber hinaus werden die Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt, sodass das komplexe Bedingungsgefüge eines Phänomens deutlich werden kann. Dieses wird wiederum an den Daten überprüft, sodass sich der Forscher immer zwischen einer induktiven und deduktiven Vorgehensweise bewegt (vgl. Strauss/Corbin 1996b).

<sup>75</sup> Das selektive Codieren dient der Auswahl der Kernkategorien und ihrer systematischen In-Beziehung-Setzung mit anderen untergeordneten Kategorien (vgl. Strauss/Corbin 1996a).



## 9 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel folgt die Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Meine Ausführungen decken das breite Spektrum im Umgang mit Rassismus seitens der Migrationsanderen auf und diskutieren verschiedene Umgangsformen, Taktiken und Strategien im Hinblick auf ihre soziale Wirksamkeit. Mein Ziel ist dabei, verschiedene Arten des Umgangs mit der Objektivierung als ‚rassisch‘ oder natio-ethno-kulturell Andere zu erfassen, zu systematisieren, sie in den Kontext des rassistischen Reproduktionsprozesses zu setzen und so den Beitrag der Subjekte zur gesellschaftlichen Reproduktion besser zu verstehen.

Verschiedene Formen des Umgangs mit rassistischer Deklassierung, die sich in den durchgeführten Gruppendiskussionen dokumentiert finden, fasse ich in größere Einheiten zusammen. Diese größeren Einheiten sollen exemplarisch wichtige Muster im Umgang mit rassistischer Deklassierung hervorheben, typisieren und beschreiben. In Anlehnung an verschiedene Autor\_innen<sup>76</sup> nenne ich diese spezifische Muster ‚Strategien‘. Bei manchen Mustern im Umgang mit rassistischer Deklassierung, vor allem, wenn diese nicht sehr geplant, gezielt und systematisch zu sein scheinen, spreche ich von ‚Taktiken‘ oder von ‚Reaktionen‘.

Die Unterscheidung zwischen Strategie und Taktik geht auf den französischen Kulturphilosophen Michel de Certeau (1988) zurück. Für ihn sind Strategien durch ein gezieltes und geplantes Vorgehen gekennzeichnet, das von einer „Macht“ ausgeht, während Taktiken vielmehr als spontane Reaktionen aus einer durch Ohnmacht geprägten Position zu verstehen sind:

„Ohne eigenen Ort, ohne Gesamtübersicht, blind und scharfsinnig wie im direkten Handgemein, abhängig von momentanen Zufällen, wird die Taktik durch das Fehlen von Macht bestimmt, während die Strategie durch eine Macht organisiert wird“ (Certeau 1988, zit. nach Seukwa 2006, S.248).

Nach Certeau basiert Strategie auf einem „expansiven“ Kalkül, das auf die immer weiter fortschreitende Kontrolle von Raum und Zeit ausgerichtet ist. Sie ist erst dann möglich, wenn ein mit Macht und Willenskraft ausgestattetes Subjekt von der Umgebung losgelöst ist. Taktiken bleiben dagegen immer innerhalb einer bereits vorgegebenen Raum- und Zeitordnung und können sich nur innerhalb der jeweiligen Lücken, Unwägbarkeiten und Inkonsistenzen bewegen (vgl. auch Bojadžijev 2008). In ähnlichem Sinne begreift Fiske (1989) den Alltag als kontinuierliche Auseinandersetzung zwischen den Strategien der „Starken“ und den Guerillataktiken der „Schwachen“.

Im Hinblick auf meine Fragestellung erscheint diese begriffliche Unterscheidung nur bedingt brauchbar, weil beide Begriffe gezieltes und geplantes Vorgehen voraussetzen, welches im Umgang mit rassistischer Deklassierung nicht unbedingt gegeben sein muss (vgl. z.B. Kap.9.4.2.1, 9.4.2.2, 9.4.2.4). Ich verwende die Begriffe ‚Taktiken‘ und ‚Strategien‘ deshalb nicht gänzlich im Sinne von Michel de Certeau (1988). Von Strategien spreche ich auch dann, wenn ich hinter den beobachteten oder berichteten Formen und Mustern

---

<sup>76</sup> Tajfel (1982) spricht von Strategien im Umgang mit negativer sozialer Identität, Böttger und Plachta (2007) verwenden den Begriff „Bewältigungsstrategien“, Berry (1996) arbeitet mit dem Begriff „Akkulturationsstrategien“.

im Umgang mit rassistischer Deklassierung kein gezieltes und geplantes Vorgehen erkenne. Von Taktiken (und Reaktionen) spreche ich, wenn ich die Unmittelbarkeit des gezeigten oder berichteten Umgangs explizit hervorheben möchte. Das ist immer dann der Fall, wenn ich davon ausgehe, dass die jeweiligen Handlungs-, Wahrnehmungs- und Orientierungsmuster nicht geplant und absichtlich, sondern relativ spontan zum Ausdruck kommen.

Bei der Benennung der verschiedenen Umgangsformen, Taktiken und Strategien greife ich immer wieder auf Bezeichnungen zurück, die aus anderen theoretischen Modellen und Forschungsarbeiten stammen oder darin Verwendung finden. Die Verweise auf die jeweiligen Quellen befinden sich immer in dem Abschnitt, in dem das jeweilige Muster vorgestellt wird. Dort werden gegebenenfalls auch Überschneidungen zu weiteren theoretischen Modellen, Konzepten und Begriffen thematisiert (siehe die Unterabschnitte vom Kap.9.4). Bevor ich zu der detaillierten Darstellung verschiedener Arten des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus übergehe, möchte ich die Systematik, die meinen Ausführungen zugrunde liegt, erläutern.

Umgang mit rassistischer Deklassierung artikuliert sich in Form von Emotionen, Kognitionen und Handeln. Zumal menschliche Emotionen, Kognitionen und Handeln ineinandergreifen, lassen sich verschiedene Formen des Umgangs mit rassistischer Deklassierung entlang dieser drei Bereiche nicht systematisch darstellen. Ich beginne meine Darstellung mit einer kurzen Diskussion dieser drei Artikulationsebenen (vgl. Kap.9.1), in meinen weiteren Ausführungen gehe ich jedoch nicht mehr auf die Unterscheidung zwischen konkreten Handlungen und intrapsychischen, emotionalen und kognitiven Verarbeitungsprozessen ein.

Zur Klassifizierung des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus erscheinen sechs Dimensionen von Bedeutung zu sein. Verschiedene Umgangsformen, Taktiken und Strategien lassen sich nach ihrem Bewusstseitsgrad sowie nach Grad der Kontrahegemonialität/Konformität, Offensivität, Aktivität, Konfrontation und Kollektivität unterscheiden. Diese Dimensionen fasse ich als Analyseebenen zur Erfassung und Klassifizierung des Umgangs mit gesellschaftlicher Segmentierung und diskutiere sie im Abschnitt 9.2.

Die Klassifikation, die ich zwecks einer systematischen Darstellung verschiedener Arten des Umgangs mit Rassismus unter Berücksichtigung dieser Dimensionen ausarbeite, differenziert zwischen Duldungsstrategien, Aufstiegsstrategien und Gegenstrategien, genauer zwischen passiven und aktiven Duldungsstrategien, individuellen und kollektiven Aufstiegsstrategien, defensiven und offensiven Gegenstrategien. Diese Klassifikation stelle ich im Abschnitt 9.3 vor und nach dieser Klassifikation erfolgt die detaillierte Darstellung verschiedener Formen und Arten des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus im Abschnitt 9.4.

Die drei zentralen Tendenzen der Zementierung, Verschiebung oder Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die sich hinter den Duldungsstrategien, Aufstiegsstrategien und Gegenstrategien verbergen, werfen nicht nur Licht auf den Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus im Spezifischen. Im Allgemeinen verweisen sie auf die zentralen Kräfte im Prozess der ständigen Reproduktion und Verschiebung gesellschaftlicher Strukturen. In diesem Sinne zeigen die Ergebnisse dieser Studie nicht nur, wie sich gesellschaftliche Differenzkategorien in die Bildungsbiographien der Subjekte einschreiben, sondern auch, wie die Subjekte allgemein zur Reproduktion der sozialen Ungleichheit beitragen. Diesen Punkt diskutiere ich unter ‚Zusammenfassende Anmerkungen‘ im Abschnitt 9.6.



Zur Veranschaulichung meiner Ausführungen greife ich immer wieder auf Diskussionsabschnitte oder einzelne Zitate aus den Gruppendiskussionen zurück. Die ausgewählten Passagen stammen aus den Originaltranskripten der Gruppendiskussionen und können auch in den damaligen Projektberichten nachgelesen werden (vgl. Ivanova 2004 und Ivanova 2006).

Am Ende jedes Zitats ist ein Code eingeführt, der folgendermaßen gelesen werden kann:

- Der Buchstabe, der an erster Stelle steht, verweist auf die jeweilige Gruppe. Die verschiedenen Gruppencodierungen können aus der Tab. 10 auf S.143 entnommen werden.
- An zweiter Stelle steht eine Zahl zwischen 1 und 7, die auf die jeweilige Diskussteilnehmerin bzw. den jeweiligen Diskussteilnehmer verweist.
- An dritter Stelle steht „f“, wenn das Zitat von einer Frau, und „m“, wenn das Zitat von einem Mann stammt.
- Es folgt eine ein- bis dreistellige Zahl, die auf die Passage im Originaltranskript verweist und gegebenenfalls ein kleiner Buchstabe, falls die jeweilige Passage in mehrere Zitate unterteilt wurde. Aus diesen Zahlen und Buchstaben lässt sich die chronologische Reihenfolge der verschiedenen Aussagen nachvollziehen.

Einige der Zitate, die ich für diese Arbeit ausgewählt habe, sind im Vergleich zu den Zitaten in den Originaltranskripten der Gruppendiskussionen und in den ursprünglichen Forschungsberichten hinsichtlich einer besseren Leserlichkeit paraphrasiert. Dies erlaubt es mir, nicht jedes Zitat zu reformulieren. Die meisten der angeführten Beispiele sprechen für sich und benötigen keine weiteren Erläuterungen. Die wichtigsten Begriffe und Aussagen, die ich in dem jeweiligen Kontext hervorheben möchte, sind kursiv markiert. Beinahe alle Zitate transportieren neben den markierten viele weitere Bedeutungen und Botschaften. Es würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf alle möglichen Bedeutungen jedes einzelnen Zitates einzugehen. In einer früheren Phase der Auswertung habe ich mich bemüht möglichst viele Aspekte der jeweiligen Zitate zu erfassen (vgl. Kap.8.4). Bei der Darstellung der Ergebnisse greife ich nur mehr auf eine Lesart zurück, um die jeweiligen Umgangsmuster zu erläutern. Nur in einzelnen Fällen verwende ich mehrmals dasselbe Zitat, um auf unterschiedliche Aspekte zu verweisen bzw. um unterschiedliche Umgangsformen zu erklären. Grundsätzlich versuche ich, möglichst unterschiedliche Zitate zur Veranschaulichung hinzuzuziehen, weil ich davon ausgehe, dass dadurch ein breiterer Blick auf die Fragestellung entsteht.

## 9.1 Artikulationsebenen

Rassismen wirken auf verschiedenen Ebenen: auf der Ebene struktureller und institutioneller Bedingungen, auf der Ebene der Diskursfelder und auf der Ebene von Subjekten. Entsprechend sind Migrationsandere auf verschiedenen Ebenen mit Rassismuserfahrungen konfrontiert (siehe Tab. 3 auf S.61) und müssen auf unterschiedlichen Ebenen damit umgehen. Das spiegelt sich in der breiten Streuung der Bewältigungsstrategien, die je nach Situation eingesetzt werden, wider. Durch die Betrachtung des Umgangs mit rassistischer Deklassierung wird eine Reihe von Emotionen, Kognitionen und Handlungen sichtbar. Dabei sind die Grenzen zwischen

- Emotionen (was fühle ich),
- Kognitionen (was denke ich) und
- Handlungen (was mache ich) nicht eindeutig.

Menschliches Fühlen, Denken und Tun sind in einer komplexen Weise miteinander verwoben. Aus diesem Grund erscheint mir die Unterscheidung zwischen diesen drei Instanzen zum Zwecke einer übersichtlichen Darstellung verschiedener Umgangsformen mit rassistischer Deklassierung nicht sehr zielführend. Diese Unterscheidung kann aber durchaus sinnvoll sein, wenn es darum geht, verschiedene Umgangsformen zu verstehen. Auch die Klassifikation von Böttger und Plachta (2007), die auf den Untersuchungen von Opfern rechtsextremer Übergriffe im Hinblick darauf, wie sie es nach den Angriffen schaffen, individuelle und soziale Stabilität wiederzuerlangen, basiert, unterscheidet zwischen „innerpsychischen Bewältigungsstrategien“, welche sich auf einer mentalen Ebene abspielen, und „aktiven Bewältigungsstrategien“, bei denen das Individuum leiblich in Aktion treten muss. Aus diesem Grund möchte ich mich zu Beginn meiner Darstellung kurz der Unterscheidung und der Überschneidung zwischen Emotionen, Kognitionen und Handlungen widmen.

### 9.1.1 Emotionen

... für uns ist das lustig, wir lachen jetzt darüber, aber oft wirst du<sup>77</sup> einfach zornig... (G1m190a)<sup>78</sup>

Rassismuserfahrungen erzeugen bei Personen, die durch den Rassismus einer negativen Diskriminierung ausgesetzt sind, emotionale Reaktionen, „die konstitutiv für die Qualität der Rassismus-Erfahrung sind“ (Mecheril 1994, S.61): Verbitterung, Unsicherheit, Angst, Verzweiflung, Selbstzweifel, Entsetzen, Wut, Hass, Scham (vgl. auch Kampmann 1994, Kilomba 2009). Auf einer vorkognitiven Ebene ablaufend, sind Emotionen, Affekte, Empfindungen und Gefühle ausschlaggebend für die Einschätzung der Situation. Durch Erfahrungen bestimmt, arrangieren sie weitere Erfahrungen und ordnen ihnen jeweilige Bedeutung zu. Erfahrung von Unterwerfung kann also gleichzeitig minorisierte Subjektivität schaffen und ermöglichen (vgl. Hall 1994, Velho 2010).

Die Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen berichten, dass Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung bei ihnen Emotionen der Beschämung, Betroffenheit, Traurigkeit, Angst und Wut auslösen und gleichzeitig andere Emotionen verhindern, wie etwa Erleichterung, Fröhlichkeit, Befriedigung, Zufriedenheit oder Stolz.

Rassismus und Diskriminierung stellen eine/n bloß, verletzen und tun weh. Sie können konkrete Bedrohung für die eigene körperliche Unversehrtheit oder die eigene Existenz darstellen. Immer wiederkehrende Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung können aber auch sehr subtile Ängste auslösen, wie etwa Befürchtungen davor, wieder beschuldigt, abgewertet, zur Schau gestellt zu werden (vgl. auch Kilomba 2009). Ängste beeinflussen den Umgang mit Rassismus und Diskriminierung, indem sie aktive und offensive Aktionen hemmen und verhindern. Unter Angst, gekündigt, bestraft, abgeschoben, öffentlich beschimpft, körperlich angegriffen etc. zu werden, trauen sich Menschen weniger direkt zu widersprechen oder sich noch mehr zu exponieren. Das bedeutet jedoch nicht,

<sup>77</sup> In vielen der Zitate findet sich ein bestimmter grammatikalischer Bruch. Die Sprecher\_innen wechseln oft mitten im Satz von der 1. Person Plural oder Singular zur 2. oder 3. Person Singular oder umgekehrt. Es wäre für weitere Untersuchungen sicher interessant zu analysieren, wann und warum dies passiert.

<sup>78</sup> Dieses sowie alle darauf folgende Zitate aus den Gruppendiskussionen können zurzeit online unter <http://www.imz-tirol.at/images/stories/studien/forschungsbericht%2056-4.pdf> oder unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/coping\\_strategien\\_diskriminierung.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/coping_strategien_diskriminierung.pdf) in ihrer Originalform nachgelesen werden.

dass sie innerlich keine Aufregung, Zorn, Wut, Aggression oder Hass empfinden. Andauernde Deklassierung, Ablehnung und erlebte Aggression kann Angst, Trauma, Depression bewirken (vgl. Velho 2011), kann jedoch auch Kraft für Widerstand liefern und die Solidarität unter Betroffenen fördern. In diesem Fall sind die durch Erfahrung von Rassismus und Diskriminierung ausgelösten Affekte, Emotionen, Empfindungen und Gefühle entscheidend für die Anregung und Motivation, Rassismus und Diskriminierung bekämpfen zu wollen bzw. sich gegenseitig zu helfen. Nach dem Motto ‚Nicht ich bin der Minderwertige, weil du mich so behandelst. Du bist der ‚Böse‘, wenn du mich so behandelst. Ich bin o.k.!‘ scheinen beispielsweise Zorn und Aggression eine wichtige Funktion für das eigene Selbstbild und das psychische Gleichgewicht zu erfüllen. Dies zeigt sich etwa im folgenden Zitat:

...Am Anfang war ich sehr *introvertiert, emotional verletzlich*. Dann im Laufe der Zeit, auch durch das Zusammenkommen mit Leuten, die mit ähnlichen absurden Ungerechtigkeiten konfrontiert sind, vor allem durch das Erkennen politischer Zusammenhänge, kriegst du ein anderes Bild. Jetzt, in der Disko, wo ich arbeite, werden keine Migranten hineingelassen. Arbeiten schon, aber sich vergnügen nicht. Die Leute haben echt keine Manieren, er verschlingt seine Pizza und schmeißt den Pappsteller ganz einfach auf die Theke. *Ich könnte ihn ohrfeigen*. Ich arbeite sowieso hinten, dort wo man mich sozusagen nicht zu Gesicht bekommt. Aber manchmal für einige Minuten springe ich für Kollegen ein. *Da kann ich es wirklich nicht aushalten. Da werde ich richtig aggressiv*. Es war unlängst so eine Situation, ich war eben vorne anstelle einer österreichischen Kollegin, *da wurde ein Typ so ungut, dass ich ihn schlagen wollte*. Sie sagte mir, bist du verrückt geworden? Was machst du da? Also ich sagte ihr, das ist nicht mein Problem, wenn er sich so danebenbenimmt, *ich habe nichts zu verlieren*, was denn, höchstens setzen sie mich vor die Tür, höchstens verliere ich eine Arbeit, nicht mehr. *Ich kann solche Sachen eben nicht ertragen*. Ich sehe sehr wohl die politischen Zusammenhänge hinter diesen Verhaltensweisen. Aber *wenn du schluckst, entsteht allmählich eine Charakterstörung*. Du musst ihm schon klipp und klar sagen, was du von seinem Verhalten hältst. Er muss es wissen. Das bist du, das bin ich. Das tue ich und das werde ich tun... (L5m51e\_t2)

Das Beispiel verdeutlicht auch den handlungsaktivierenden Charakter der emotionalen Erregung. Von den agierenden Subjekten aus gesehen, sind Emotionen im Unterschied zu Gefühlen nach außen gerichtet.

### 9.1.2 Kognitionen

Den Berichten der Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen zufolge spielt sich der Umgang mit Rassismus und Diskriminierungserfahrungen zu einem großen Teil auf einer kognitiven Ebene ab. Die Art der Wahrnehmung, Bewertung und der persönlichen Stellungnahme bzw. die Positionierung zu den rassistischen Strukturen steht dabei im Vordergrund. Sie kann passiv und defensiv sein, aber auch sehr offensiv und konfrontativ. Die Kognitionen sind prägend für die Handlungen der Akteur\_innen. Erst durch Änderungen des Denkens können sich Praktiken verändern.

Einige Taktiken und Strategien, die Migrationsandere im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung anwenden, scheinen auf die (Wieder-)Herstellung einer kognitiven Stimmigkeit (vgl. Kap.9.4.1.2) ausgerichtet zu sein. Dabei geht es darum, der durch die Rassismuserfahrungen ausgelösten kognitiven Dissonanz entgegenzuwirken, Unstimmigkeiten und Widersprüche auf einer kognitiven Ebene aus dem Weg zu räumen, sodass einem/einer die Welt (wieder) stimmig erscheint. Dies kann durchaus auf Kosten des eigenen sozialen Stellenwerts erfolgen.

Andere Taktiken und Strategien, die Migrationsandere im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung anwenden, scheinen auf die (Wieder-)Herstellung der eigenen Identitätskongruenz zu zielen. Dabei geht es weniger darum, die äußere Welt zu verstehen, als vielmehr darum, ein stimmiges Selbstbild zu erlangen bzw. dieses zu verteidigen.

Dies kann zum Preis:

- einer Auseinandersetzung mit (vgl. z.B. Kap.9.4.3.3) oder
- einer Distanzierung zur (vgl. z.B. Kap.9.4.6.1), aber auch
- einer Deformierung (vgl. z.B. Kap.9.4.2.2, Kap.9.4.2.2, Kap.9.4.2.4)

der politischen und sozialen Umgebung erfolgen.

Selbst wenn manche der Taktiken und Strategien zur (Wieder-)Herstellung von Identitätskongruenz automatisch und unbewusst ablaufen oder sich erst über das Verhalten manifestieren, betrachte ich sie als kognitive Strategien, da es sich im Grunde wie bei der (Wieder-)Erlangung kognitiver Stimmigkeit immer um Formen des Wissens oder Erkennens handelt, auch wenn implizit und unbewusst.

### 9.1.3 Handeln

Nicht zuletzt erfolgt der Umgang mit Rassismus und Diskriminierungserfahrungen in Form konkreten Handelns, also von Motiven geleiteter zielgerichteter Tätigkeit, Tun oder Unterlassen. Das Tun oder das Unterlassen muss keineswegs bewusst ablaufen und es kann mehr defensiv oder offensiv sein. Durch defensive Handlungen wird versucht, sich den Unannehmlichkeiten des Rassismus und der Diskriminierung zu entziehen, ohne den Versuch zu unternehmen, rassistische Deklassierung an sich oder die eigene Deklassierung zu bekämpfen. Offensive Handlungen sind dagegen gegen die rassistischen Strukturen oder gegen die rassistische Strukturierung, welche zu der erlebten Deklassierung führen, gerichtet. Offensive Handlungen können durchaus auch passiv sein, z.B. im Fall eines gezielten Unterlassens, und müssen keineswegs konfrontativ sein. Sie können z.B. auch Ausgeglichenheit zwischen den ‚Kulturen‘ anstreben.

## 9.2 Analyseebenen

Die Ausführungen im Abschnitt 9.1 zeigen bereits, wie vielschichtig und mehrdeutig der Umgang mit Rassismus und Diskriminierungserfahrungen sein kann. Bei dem Versuch, verschiedene Formen und Arten im Umgang mit rassistischer Deklassierung und Benachteiligung zu klassifizieren, ergeben sich sechs Dimensionen, die mir für die Analyse und die Beschreibung bzw. für das Verständnis und die Klassifizierung der verschiedenen Strategien nützlich erscheinen. Verschiedene Umgangsformen unterscheiden sich nach ihrem Bewusstheitsgrad sowie nach dem Grad der Kontrahegemonialität/Konformität, Offensivität, Aktivität, Konfrontation und Kollektivität (siehe Tab. 11). Formen, Taktiken und Strategien im Umgang mit Rassismus unterscheiden sich auch nach weiteren Aspekten. Sie können z.B. in einem privaten, politischen, intentionellen Kontext stattfinden und unterschiedliche Auswirkungen auf die individuelle Situation haben, zur Klassifizierung von Strategien im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung erscheinen mir aber diese weiteren Dimensionen nicht besonders aufschlussreich, weshalb ich nur die sechs oben genannten hervorheben möchte.

Diese sechs Dimensionen scheinen relativ unabhängig voneinander zu sein. Im Folgenden sollen sie etwas genauer erläutert werden.

**Tab. 11:** Dimensionen zur Klassifizierung von Strategien im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung

Dimension	Ausprägungen	
Bewusstheitsgrad	unbewusste	bewusst eingesetzt
Grad der Kontrahegemonialität bzw. Konformität	struktur-/systembestätigend (konform)	struktur-/systemhinterfragend (kontrahegemonial)
	festigt bestehende rassistische Strukturen	destabilisiert bestehende rassistische Strukturen
Grad der Offensivität	defensive, subtile, indirekte	offensive, direkte
Grad der Aktivität	passive	aktive
Grad der Konfrontation	aggressive bzw. ablehnende	harmonisierende bzw. verbindende
Grad der Kollektivität	individuelle	kollektive

### 9.2.1 Bewusstheitsgrad

Als Erstes unterscheide ich zwischen unbewussten Reaktionen und unbewusst eingesetzten Taktiken vs. bewusst eingesetzten Taktiken und Strategien. Diese Dimension bezieht sich auf die (mehr oder weniger) bewusste Wahrnehmung von Rassismus, die in Folge für einen (mehr oder weniger) bewussten Umgang mit rassistischer Deklassierung und Benachteiligung ausschlaggebend ist. Der Bewusstheitsgrad alleine sagt nichts über die eigene Positionierung, Richtung, Form oder Intensität des Umgangs aus. Auch unbewusste Reaktionen und unbewusst eingesetzte Taktiken können Rassialisierung und rassistische Ordnungshierarchien untergraben. Andererseits muss das Begreifen des Selbstverständlichen nicht unbedingt mit seiner Ablehnung und Bekämpfung verbunden sein. Relativ hohe Bewusstheit ist jedoch Voraussetzung für einen direkten Widerstand. Es geht dabei um das Erkennen von verborgenen Inhalten bzw. um die Identifikation des semantischen Feldes, innerhalb dessen eine bestimmte ideologische Kette Bedeutung erlangt. Wenn wir z.B. eine ideologische Aussage machen, sind wir uns meist der tiefliegenden Fundamente des dahinterstehenden ideologischen Diskurses nicht bewusst. Auch wenn Ketten von Konnotationen auf einer bewussten Ebene nicht beliebig offen und zugänglich sind, macht es jedoch einen Unterschied, ob das semantische Feld, innerhalb dessen eine bestimmte ideologische Kette Bedeutung erlangt, bewusst in Betracht gezogen wird oder nicht. Ein Versuch, das Semantische zu verändern, ist nur nach seinem Identifizieren, also nur bei einem hohen Bewusstheitsgrad möglich.

### 9.2.2 Grad der Kontrahegemonialität/Konformität

Als weitere wichtige Dimension für die Klassifikation von Umgang mit rassistischer Deklassierung und Benachteiligung ist der Grad der Kontrahegemonialität vs. Konformität. Collins (1991) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Ringen um Selbstdefinition und Selbstbestimmung (in Form individueller und kollektiver Widerstandsformen)

und Internalisierung der Unterdrückung (anhand Verinnerlichung der negativen Bilder und Identifikation mit den Zuschreibungen).

Verschiedene Taktiken und Strategien verfolgen unterschiedliche Absichten und scheinen somit unterschiedliche starke struktur-/systembestätigende (konforme) bzw. struktur-/systemhinterfragende (kontrahegemoniale) Ausprägungen zu haben. Diese Dimension eignet sich dazu, das Veränderungspotenzial der jeweiligen Umgangsmuster und -formen hinsichtlich des semantischen Feldes, innerhalb dessen eine bestimmte ideologische Kette Bedeutung erlangt, zu beschreiben. In Anlehnung an Gramsci (2004) und Hall (1989, 1994, 2008) gehe ich dabei von der Annahme aus, dass jede Ideologie desartikulierte, unterbrochen, dekonstruiert und durch neuen Ideologien ersetzt werden kann (vgl. auch Stäheli 1999). Kontrahegemoniale Verfahrensweisen können die bestehende hegemoniale Ordnung in Frage stellen, zum Stürzen bringen und sie durch eine andere hegemoniale Form ablösen.

Struktur-/systemhinterfragende (kontrahegemoniale) Taktiken und Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung sind Umgangsformen der Nichtkonformität mit diskriminierendem Gefüge, einseitigen Zuschreibungsmustern, Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnissen bzw. Formen des Widerstandes. Nicht jede Erfahrung von Rassismus und Diskriminierung führt jedoch zu Widerstand und nicht jeder Widerstand zielt auf eine grundlegende Abschaffung rassistischer Ordnungshierarchien.

Hegemoniale Ideologien zeichnen sich eben dadurch aus, dass sie selbstverständlich geworden bzw. von der breiten Masse verinnerlicht sind und auf eine breite Zustimmung des ‚Volkes‘ stoßen. Sie drücken scheinbar das Normale und das Unzweifelhafte aus. Ein ideologischer Kampf kann (mehr oder weniger bewusst und gezielt) darauf gerichtet sein, die bestehende ideologische Kette durch ein alternatives Bündel von Bildern, Begriffen und Bedeutungen zu ersetzen, neu zu besetzen und somit neue Selbstverständnisse und neue Vorstellungen von Normalität zu etablieren. Dies ist jedoch nicht zwingend Zweck jedes Widerstandes. Ein ideologischer Kampf kann z.B. nur die Aufwertung der eigenen Position anstreben oder nur auf die Erhöhung des Stellenwertes der eigenen Gruppe auf Kosten anderer Gruppen zielen. In solchen Fällen verschieben sich nur die Positionen der Akteur\_innen innerhalb der (multiaxialen) gesellschaftlichen Hierarchie (die Rassismen und die rassialisierten Gruppen verändern sich), die hierarchische Strukturierung an sich bleibt jedoch bestehen (der Rassismus bleibt, nur sein Ausdruck ändert sich).

### 9.2.3 Grad der Offensivität

Entlang der dritten Dimension lassen sich defensive vs. offensive Reaktionen und Strategien unterscheiden, je nachdem, ob sich Betroffene nur schützen und verteidigen oder ob sie direkt und gezielt angreifen und selbst Oberhand gewinnen wollen. Diese Dimension beschreibt in gewisser Hinsicht die Motivation der Akteur\_innen. Auf diese Unterscheidung<sup>79</sup> greift auch Collins (1991) zurück und verweist einerseits auf den Kampf um das Überleben der eigenen Gruppe und andererseits auf die Bestrebung nach institutionellen Transformationen (ebd.). Der Kampf um das Überleben der Gruppe ändert unmittelbar nichts an den bestehenden Herrschaftsverhältnissen, indirekt werden dadurch jedoch repressive Strukturen vermieden und somit untergraben. Durch die Stärkung der Gemein-

<sup>79</sup> Für Collins sind es zwei unabhängige Dimensionen; beide unabdingbar für die Herbeiführung sozialer Veränderungen.

schaft erhöhen sich auch die individuelle Handlungswirksamkeit und die kollektive Einflusskraft. Ein Rütteln an den Herrschaftsstrukturen findet im Kampf um das Überleben der Gruppe allerdings nur am Rande statt. Dagegen zielt der Kampf um institutionelle Transformationen direkt auf die Zerstörung der existierenden Strukturen der Unterordnung und Unterdrückung. Dazu zählt Collins alle Formen von Aktionismus, die sich gegen rechtliche und gebräuchliche Normen der herrschenden Zurückstellung von Afro-Amerikaner\_innen richten: Partizipation in zivilrechtlichen Organisationen, Gewerkschaften, feministischen Bewegungen, Boykotten etc. (ebd.).

Diese Dimension rückt die Motivation der Subjekte stärker in den Blick und scheint vom Bewusstseitsgrad weitgehend unabhängig zu sein. Im Hinblick auf den Grad der Kontrahegemonialität verhält sich der Grad der Offensivität etwas anders: Selbst wenn defensive Strategien über ein bestimmtes Ausmaß an Veränderungspotenzial hinsichtlich des semantischen Feldes verfügen können, sind Strategien, die explizit auf eine Veränderung der rassialisierenden Ordnung abzielen, immer offensiv.

#### **9.2.4 Grad der Aktivität**

Die vierte Dimension stellt passive vs. aktive Reaktionen und Strategien einander gegenüber. Während passive Umgangsformen durch einen Rückzug und Untätigkeit geprägt sind, zeichnen sich aktive Strategien durch Handlungsinitiative aus. Diese Dimension beschreibt den Grad der Aktivität, ohne dass daraus unmittelbar Schlüsse auf den Bewusstseitsgrad, auf das Ausmaß an Konformität (vs. Kontrahegemonialität) oder auf den Grund der Motivation (Grad der Offensivität) gezogen werden können. Passive Strategien, wie Resignation oder Rückzug, können sich auch offensiv gegen Rassismus und Diskriminierung richten und rassistische Ordnungen sabotieren. Dagegen können aktive Strategien nur einer Umgehung von Diskriminierungen bzw. Ausweichung rassistischer Angriffe dienen. Der Grad der Aktivität ist ebenso unabhängig vom Grad der bewussten Identifikation rassistischer und diskriminierender Strukturen. Aktive Strategien müssen nicht Rassismen und Diskriminierungen als solche identifizieren und untergraben auch nicht automatisch rassistische und diskriminierende Strukturen. Sie können mit der rassistischen Ordnung konformgehen und diese sogar noch verstärken. Strategien, die explizit auf die Veränderung der hegemonialen rassistischen Machtverhältnisse abzielen, sind meist jedoch aktiv.

#### **9.2.5 Grad der Konfrontation**

Des Weiteren lassen sich harmonisierende und verbindende vs. konfrontative und ablehnende Strategien unterscheiden. Als Beispiel für verbindende, harmonisierende Strategien möchte ich auf liberale ‚multikulturalistische‘ Artikulationen, Ideale und Praxen verweisen, die für Toleranz und Offenheit plädieren und sich für eine universelle, individuelle Bürgerschaft bzw. ‚active citizenship‘ einsetzen. Somit versuchen sie der doppelten Forderung nach Gleichheit und Differenz gerecht zu werden. Als eine harmonisierende Strategie ist etwa das Konzept ‚Diversity Management‘ zu sehen, das soziale Diskriminierungen (aufgrund äußerlich wahrnehmbarer Unterschiede, wie Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Alter und Behinderung etc. oder anderer subjektiver Unterschiede wie sexueller Orientierung, Religion und Lebensstil etc.) zu verhindern sucht, nicht, indem es diese direkt verurteilt und ablehnt (bzw. sich einer Konfrontation stellt), sondern indem es individuelle Verschiedenheit als Bereicherung hervorhebt und so eine Erhöhung der Chancen-

gleichheit erhofft. Dagegen heben konfrontative Strategien die Ungleichheiten und Unvereinbarkeiten verschiedener Interessen hervor und rufen Gleichgesinnte zur Durchsetzung der eigenen Interessen auf. Nach deren Logik kann nur Selbstabwehr zur Verbesserung der eigenen Situation führen.

### 9.2.6 Grad der Kollektivität

Entlang der letzten Dimension lassen sich individuelle vs. kollektive Strategien unterscheiden, je nachdem, ob Rassismus auf einer individuellen Ebene oder aus einer kollektiven Position heraus begegnet wird. Auf diese Unterscheidungsdimension greifen mehrere Autor\_innen zurück (vgl. Tajfel 1982, Collins 1991, Farrokhzad 2007). Während individuelle Strategien von einzelnen Personen ausgehen und primär die jeweiligen individuellen Positionen betreffen, entwickeln sich kollektive Strategien aus der eigenen Gruppenposition und streben nach Veränderungen für die ganze Gruppe.

Die nähere Betrachtung verschiedener Umgangsstrategien legt nahe, dass diese sechs Dimensionen mehr oder weniger unabhängig voneinander sind. Unterschiedliche Formen und Muster im Umgang mit rassistischer Deklassierung lassen sich entlang aller sechs Dimensionen beschreiben. Darin bestätigt sich das, was Castro Varela und Dhawan (2005) in Bezug auf Homi Bhabhas Konzept von der „Handlungsmacht“ (agency) hervorheben:

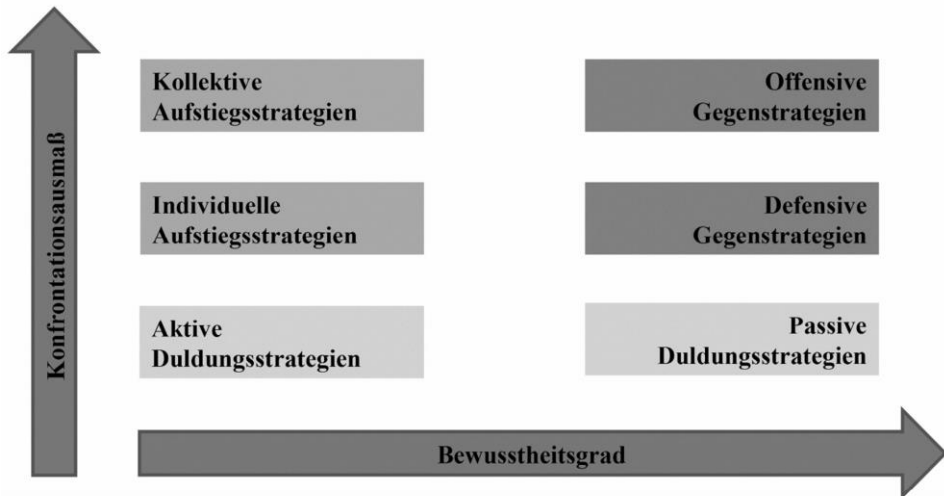
„Handlungsmacht ist [...] individualisiert, bewusst, aktiv sowie gleichzeitig unbewusst und passiv. Widerstand ist weder unbedingt oppositionell noch zwangsläufig eine intentionale Praxis“ (Castro Varela/Dhawan 2005, S.98).

Auch die Frage, wie erfolversprechend bestimmte Taktiken und Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung sind, lässt sich nur in Einzelfällen – unter Einbeziehung des jeweiligen Kontexts – beantworten. Die Klärung auf diese Frage setzt jedenfalls voraus, dass die Perspektive der Betroffenen berücksichtigt und ihr Urteil respektiert werden. Strategien, die explizit auf eine Veränderung der Verhältnisse im Sinne der Bekämpfung von rassistischer diskursiver Praxis abzielen, sind allerdings nicht beliebig, sondern durch hohe Bewusstheit, kontrahegemoniale Ausrichtung, Offensivität, Aktivität, Konfrontation und Kollektivität geprägt.

## 9.3 Klassifikation

Die bisherigen Ausführungen zeigen, wie sich der Umgang der Migrationsanderen mit rassistischer Deklassierung in Form von ineinandergreifenden Emotionen, Kognitionen und Handeln artikuliert (vgl. Kap.9.1). Verschiedene Umgangsstrategien zeichnen sich dabei durch ein unterschiedliches Konfrontationsausmaß und unterschiedliche Bewusstheitsgrade aus sowie durch unterschiedliche Grade von Konformität bzw. Kontrahegemonialität, Offensivität, Aktivität und Kollektivität (vgl. Kap.9.2). In diesem Abschnitt versuche ich nun verschiedene Formen von Umgang mit rassistischer Deklassierung unter Berücksichtigung dieser Dimensionen in größeren Kategorien zusammenzufassen und ein Modell zur Klassifikation von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung zu erstellen (siehe Abb. 8).





**Abb. 8:** Klassifikation von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung

In dieser Klassifikation von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung unterscheide ich grundsätzlich zwischen:

- passiven und aktiven Duldungsstrategien,
- individuellen und kollektiven Aufstiegsstrategien sowie
- defensiven und offensiven Gegenstrategien.

Kennzeichnend für die *Duldungsstrategien* ist die Fortschreibung der rassistischen Ordnungshierarchien. Die Subjekte verbleiben auf dem zugewiesenen Platz in der sozialen Hierarchie, akzeptieren diesen und arrangieren sich mit den gegebenen Verhältnissen. Dabei eignen sie sich verschiedene Rechtfertigungsstrategien an und entwickeln Begründungsmuster für das Bestehende. Böttger und Plachta (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von „akkommodativen Bewältigungsstrategien“ (Böttger et al. 2014, S.64), welche an der Situation selbst nichts verändern, aber zur Veränderung der subjektiven Rahmung führen. Durch akkommodative Bewältigungsstrategien ändert sich an der zugrundeliegenden sozialen und gesellschaftlichen Problematik nichts, jedoch lassen sich die Folgen subjektiv besser ertragen. Im Hinblick auf ihre Strukturgebundenheit lassen sich Duldungsstrategien in passive und aktive Akzeptanz unterteilen. Während sich *passive Akzeptanz* durch Machtlosigkeit, Inaktivität und Resignation auszeichnet und nur indirekt zur Fortschreibung der rassistischen Ordnungshierarchen beiträgt, liefert *aktive Akzeptanz*, beispielsweise durch Zustimmung, Internalisierung, Verkörperung und Rationalisierung der rassistischen Ordnungshierarchen einen direkteren Beitrag zu ihrer Fortschreibung. *Aufstiegsstrategien* zeichnen sich dadurch aus, dass die Akteur\_innen auf einen sozialen Aufstieg ausgerichtet sind. In der Social-Identity-Theory spricht Tajfel (1982) von „sozialem Wandel“. Das Bestreben nach einem sozialen Aufstieg kann von einzelnen Individuen (*individuelle Aufstiegsstrategien*) oder von ganzen Kollektiven bzw. natio-ethno-kulturellen Gruppen (*kollektive Aufstiegsstrategien*) ausgehen. Aufstiegsstrategien können zu Veränderungen der rassistischen Ordnungshierarchen führen und zugleich schreiben sie diese fort. Die Fortschreibung erfolgt durch die Fortsetzung der hierarchischen Ordnung, die Veränderungen ergeben sich aus den Verschiebungen, die dabei entstehen.

Die rassistischen Ordnungshierarchen werden dadurch organisch. Die ständigen Veränderungen, die sich aus den Stellungskämpfen (vgl. Gramsci 2012) der in der Struktur gefangenen Subjekte ergeben, schreiben ständig die Hierarchien um, wiederholen und stärken aber auch ständig ihren hierarchischen Charakter. Die Verschiebungen implizieren jedoch auch, dass soziale Ordnungen willkürlich und soziale Gruppen nicht auf einen bestimmten Rang in der hierarchischen Ordnung fixiert und fixierbar sind: Hierarchische Abstufungen können sich verschieben, soziale Gruppen können sich mit anderen zusammenschließen und somit verschwinden.

Von *Gegenstrategien* spreche ich dann, wenn die Subjekte nicht eine Verschiebung der rassistischen Ordnungshierarchien anstreben, sondern ihre Abschaffung (Zerstörung). Dies kann indirekt durch die (mehr oder weniger subtile) Verweigerung der Subjekte erfolgen, sich in das System zu fügen bzw. den ihnen vorgegebenen Rollenbildern zu entsprechen (*defensive Gegenstrategien*), oder durch die direkte Infragestellung der rassistischen Ordnungshierarchen selbst (*offensive Gegenstrategien*). Sowohl defensive als auch offensive Gegenstrategien zeichnen sich dadurch aus, dass die Subjekte eine Selbstdefinition anstreben. Im ersten Fall erfolgt das Ringen um eine Selbstdefinition jedoch relativ unbewusst und unsystematisch, während die Bewusstmachung von implizitem rassistischem Wissen und seine systematische Umdeutung im Kern der offensiven Gegenstrategien liegen. Um die gesellschaftlichen Machtstrukturen weit über die kleinen und zwingend stattfindenden Verschiebungen der Machtgefüge hinaus neu zu organisieren, reicht allerdings eine Bewusstwerdung allein nicht aus. Sie ist zwingend aber nicht hinreichend. Benötigt wird zudem eine breite Mobilisierung und Zusammenschließung verschiedener gesellschaftlicher Schichten.

In folgender Tabelle (siehe Tab. 12) sind nicht nur diese sechs übergeordneten Strategien dargestellt, sondern auch verschiedene Formen des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus, die die jeweilige Strategie ausmachen. Die einzelnen Umgangsformen sind im Abschnitt 9.4 genauer beschrieben.

Die verschiedenen Ober- und Unterkategorien sind Produkt einer langen Sortierungsarbeit und sollen einem besseren Überblick über die unterschiedlichen Arten des Umgangs mit rassistischer Deklassierung dienen. Das Modell darf jedoch nicht die Illusion erzeugen, dass eine eindeutige Zuordnung jeglichen Denkens, Fühlens und Handelns möglich sei. Viele Umgangsformen, die ich dem einen oder anderen Bereich zugeordnet habe, enthalten durchaus Elemente, die auch für eine andere Zuweisung oder Sortierung sprechen könnten. Sowohl die unterschiedlichen Umgangsformen als auch ihre Wirksamkeit sind sehr situationsabhängig (vgl. Kap.9.4). Somit kann, wie jedes Modell, auch dieses Klassifikationsmodell nur ein beschränktes Abbild der Wirklichkeit darstellen und keinesfalls die Komplexität der Realität genau abbilden. Dennoch hoffe ich, dass es mir gelingt, wesentliche Momente des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus zu markieren und dadurch zu seinem Verständnis sowie zur Einsicht in die reziproken Mechanismen der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen beizutragen.

Diese sechs Bereiche möchte ich noch einmal etwas anschaulicher beschreiben:

Rassismus unterteilt die Menschheit in natio-ethno-kulturelle Kollektive und teilt jedem natio-ethno-kulturellen Kollektiv einen Platz auf der sozialen Leiter zu. Mit dieser Unterteilung und Zuordnung gehen Unterdrückung und Ausbeutung einher. Sowohl Menschen, die durch diese Unterteilung und Einstufung weiter nach unten, als auch die, die weiter

nach oben gelangen, sind davon betroffen. Sowohl die einen als auch die anderen verhalten sich in bestimmter Art und Weise zum Rassismus, also zur Unterteilung, Auf- und Abstufung, Unterdrückung und Ausbeutung. Wie jede einzelne Person mit dem Rassismus umgeht, hängt vermutlich unter anderem von dem Platz ab, den sie durch die Einstufung zugewiesen bekommt. In dieser Untersuchung versuche ich genauer hinzuschauen, wie die Menschen, die durch Rassismus eine Deklassierung (soziale Abwertung) erfahren, mit der Unterteilung und mit der Deklassierung umgehen. Zur Schau kommen eine Reihe von Taktiken und Strategien. Diese sortiere ich in sechs Bereiche. Diese markieren sechs Umgangsmuster der durch Rassialisierung deklassierten Subjekte mit den sozialen Ordnungshierarchien.

**Tab. 12:** Klassifikation von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung

<p>Kollektive Aufstiegsstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partielle Suprematie (Vergleiche auf untergeordnete Gruppen beschränken)</li> <li>- Direkte Konfrontation (Wir sind besser: Abwertung der Mehrheitsösterreicher_innen, Überhöhung der eigenen Kultur)</li> </ul> <p>Individuelle Aufstiegsstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilation</li> <li>- Transgression (Durchhalten, Ausschöpfung der Spielrahmen, Hervorhebung des eigenen sozialen Status, Einsetzen von Beziehungen, Erweiterung der eigenen Kompetenzen)</li> <li>- Entwicklung einer integrativen Haltung (Dialog suchen, Wahrnehmung und Hervorhebung positiver Erfahrungen, Ablehnung von Verallgemeinerungen)</li> </ul>	<p>Offensive Gegenstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auseinandersetzung mit der eigenen Verwobenheit in den rassistischen Strukturen</li> <li>- Abgrenzung von der VerÄnderung</li> <li>- Entwicklung von neuen Repräsentationen und Durchsetzung neuer Artikulation (Transkodierung)</li> <li>- Etablierung neuer Vergleichsdimensionen für soziale Vergleiche und Umwertung</li> <li>- Entwicklung eines (eigenen) gemeinsamen Zugehörigkeitsverständnisses/Konstruktion eines neuen Wir</li> <li>- Mobilisierung nach innen (Gemeinschaftsbewusstsein)</li> </ul> <p>Defensive Gegenstrategien</p> <p>Skandalisierung rassistischer Normalitäten und Verweigerung, den natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen zu entsprechen (Artikulation von Ärger, Selbstverteidigung, allgemein formulierte Forderung nach sozialer Veränderung)</p>
<p>Aktive Duldungsstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Internalisierung rassistischer Denkmuster</li> <li>- Verkörperung der sozialen Zuordnung</li> <li>- Ausblendung und Verleugnung von Rassismen</li> <li>- Verdrängung eigener Rassismuserfahrungen</li> <li>- Nie wirklich ankommen (auch ‚Rückkehrorientierung‘ oder ‚Heimkehrillusion‘)</li> </ul>	<p>Passive Duldungsstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprach- und Hilflosigkeit, Selbstzweifel, Resignation, Verzweiflung, Rückzug und Isolation, Flucht in eine illusorische Vergangenheit, Hinnehmen der Marginalisierung</li> <li>- Suche nach Erklärungen, Selbstrechtfertigung, darauf gefasst sein</li> <li>- Vermeidung bestimmter Situationen</li> </ul>

Das erste Umgangsmuster (passive Akzeptanz) zeichnet sich dadurch aus, dass die Personen die Stufen der sozialen Leiter erkennen, die Einstufung als willkürlich, unfair und ungerecht bewerten, aber nichts unternehmen, um die Stufen zu überwinden und auf eine andere Stufe zu gelangen oder gar die Stufen zu zerstören. Auf den Einzelnen wirken die Stufen unüberwindbar (zu hoch, zu massiv). Die erlebte Gewalt ist zu groß, die Möglichkeiten und die Ideen, wie diese gestoppt werden könnte, zu gering. Die Personen ziehen sich zurück und resignieren, denn sie sehen keine anderen Handlungsoptionen. Gelegentlich versuchen sie sich zu erklären, warum alles so ist, wie es ist, oder rücken sich Selbstrechtfertigungen zurecht, warum sie nichts an der Situation ändern können. Manchmal kommen einzelne Personen zusammen und tauschen ihre Erklärungen und Selbstrechtfertigungen aus, aber die Subjekte schließen sich nicht zusammen. So entstehen manchmal Austauschgruppen, aber keine ‚Kampfgruppen‘, die gemeinsame Widerstandsstrategien entwerfen und verfolgen könnten. Wenn jemand hier irgendwas aktiv unternimmt, dann nur um sich zu verstecken bzw. um mögliche weitere Angriffe zu vermeiden (in einer weiteren Metapher ausgedrückt: um von oben fallenden Steinen auszuweichen). Das Wissen, dass die Einstufung willkürlich, unfair und ungerecht ist, führt jedoch dazu, dass die Personen nichts unternehmen, um die Stufen der sozialen Leiter aufrecht zu erhalten. Metaphorisch ausgedrückt: ‚Wenn das Gestein der Stufen zu bröckeln beginnt, dann bröckelt es immer weiter. Hier versucht niemand die Risse zuzugipsen‘.

Das zweite Umgangsmuster (aktive Akzeptanz) zeichnet sich eben dadurch aus, dass die Personen hier versuchen die Stufen der sozialen Leiter aufrecht zu erhalten. Metaphorisch ausgedrückt: ‚Wenn das Gestein der Stufen zu bröckeln beginnt, versuchen die Personen hier mögliche Risse wieder zuzugipsen‘. Sie haben die dominanten Annahmen, welche hinter der rassistischen Unterteilung, Auf- und Abstufung stehen, so fest verinnerlicht und sich diese selbst einverleibt, dass diese integraler Teil ihrer eigenen Wahrnehmung, ihres Denkens und Handelns geworden sind. Die soziale Leiter ist so selbstverständlich geworden, dass sie gar nicht wahrgenommen, ausgeblendet oder für richtig und notwendig empfunden wird. Man/frau ist selbst schuld, dass er/sie da steht und nicht weiter oben. Die anderen werden begabter oder fleißiger gewesen sein. Selbst wenn Deklassierung, Unterdrückung und Ausbeutung nicht zur Gänze übersehen oder geleugnet werden, wird ihre Legitimität nie in Frage gestellt. So ist eben die Ordnung der Welt.

Diese Strategie kann nicht zu einer besseren sozialen Position führen, aber sie macht die Welt verständlich, geordnet, handhabbar. Da die Personen die Ordnung brauchen, werden sie soziale Ordnung nie in Frage stellen. Was in die Ordnung nicht hineinpasst wird eben ausgeblendet. Diese Strategie ist wirksam, weil sehr viele Subjekte darin gefangen sind und ‚blind‘ die alten Parolen nachsprechen.

Wenn einem/einer die eigene miese Lage gerade Mal bewusst wird, dann flüchtet man/frau gedanklich in eine illusorische Vergangenheit oder Zukunft. Man/frau denkt sich z.B.: „Ich bin nur Gast hier, mein Zuhause ist woanders und dort habe ich das Sagen und eines Tages werde ich zurückgehen ...“.

Das dritte Umgangsmuster (individueller Aufstieg) zeichnet sich durch die Bestrebung einzelner Individuen nach einem sozialen Aufstieg aus. Einzelne Personen schaffen es auch auf eine andere Stufe der sozialen Leiter zu gelangen. Die Strategien, um auf eine andere Stufe aufzusteigen, können unterschiedlich sein: Hartnäckigkeit (immer wieder

versuchen, durchhalten), Leistung (wenn Einzelne durch hervorragende Teilleistungen einen Aufstieg schaffen), Tarnung (wenn Einzelne so tun, als wären sie eine\_r von denen, die oben dazugehören).

Durch den sozialen Aufstieg von einzelnen Individuen kommt es zu leichten Vermischungen der natio-ethno-kulturellen Kollektive. Die angebliche ‚Reinheit‘ der Kollektive auf den unterschiedlichen Stufen der sozialen Leiter wird dadurch ‚verfälscht‘. Wenn es sehr vielen Individuen gelingt, auf die nächste Stufe aufzusteigen und sich dort neben den anderen einzurichten oder sich gar mit ihnen zu vermischen, kann die eindeutige Zuordnung von natio-ethno-kulturellen Kollektiven entlang der sozialen Leiter etwas verwischt werden. Durch die neue Zusammensetzung der Kollektive auf den einzelnen Stufen der sozialen Leiter wird die Einstufung aber nicht abgebaut. Die Zuteilungsordnung, nach der bestimmte natio-ethno-kulturelle Kollektive nur zu bestimmten Stufen der sozialen Leiter zugelassen werden, bleibt.

Das vierte Umgangsmuster (kollektiver Aufstieg) zeichnet sich dadurch aus, dass hier nicht einzelne Individuen (mittels Tarnung, Leistung oder Hartnäckigkeit), sondern ganze Kollektive auf die nächste höhere Stufe zu gelangen und das Kollektiv, das bislang dort war, zu verdrängen versuchen. Wenn das gelingt, können sich ganze Stufen auf der sozialen Leiter verschieben bzw. die Besetzung der einzelnen Stufen kann sich ändern. Manche natio-ethno-kulturellen Kollektive kommen nach oben und andere müssen nach unten weichen. Im Fall, dass es dem ganzen Kollektiv gelingt, einen neuen sozialen Status zu erlangen, spricht Tajfel (1982) vom „sozialen Wandel“. Dieser kann seiner Meinung nach durch eine direkte Konfrontation mit der dominanten Gruppe oder durch abwärts gerichtete Vergleiche mit untergeordneten Gruppen erfolgen. Um den langwierigen Prozess, der zur Verschiebung der Stufen der sozialen Leiter führen könnte, zu beschreiben, arbeitet Gramsci (2004) mit dem Begriff „Stellungskrieg“. Wenn ich versuche, diese zwei Konzepte mit meiner Metapher in Verbindung zu setzen, so sehe ich, wie natio-ethno-kulturelle Kollektive auf den sozialen Leitern Stellungskriege nach oben und/oder nach unten führen. Durch solche Stellungskriege schaffen natio-ethno-kulturelle Kollektive soziale Aufstiege oder vermeiden soziale Abstiege. Durch diese Stellungskriege und neue Besetzungen leiden die Stufen der Leiter jedoch keinesfalls. Da sie an den Frontlinien ständig gestärkt werden, wird die gesamte Leiter gestärkt. Durch Verschiebungen der Besetzung auf den jeweiligen Stufen der sozialen Leiter werden die Stufen der sozialen Leiter nicht abgebaut.

Das fünfte Umgangsmuster (defensiver Widerstand) zeichnet sich eben dadurch aus, dass die Personen hier versuchen, die Stufen der sozialen Leiter abzubauen. Dies erfolgt defensiv, nur um sich gegen die Abwertung, Unterdrückung und Ausbeutung zu wehren. Um sich zu verteidigen, bohren die Subjekte Löcher in das Gestein der Stufen. Die Personen können dabei mehr oder weniger einheitlich und als Kollektiv auftreten, sie haben aber keine einheitliche Strategie, sie folgen keiner gemeinsamen Vision. Sie versuchen nur, die Angriffe zu unterbinden.

Auch das sechste Umgangsmuster (offensiver Widerstand) zeichnet sich dadurch aus, dass die Personen versuchen, die Stufen der sozialen Leiter abzubauen. In diesem Fall jedoch nicht aus dem Motiv, sich zu verteidigen, sondern aus Kalkül, absichtlich und offensiv, getrieben von der Überzeugung, dass die Stufen moralisch und/oder logisch unvertretbar

sind. Die Subjekte schaffen es, ein kritisches Bewusstsein über ihre eigene Eingebundenheit in das Weltverhältnis zu entwickeln, neue Denkrichtungen einzuschlagen sowie Verbündete zu finden und für den Abbau der Stufen zu mobilisieren.

Eine weitere Besonderheit stellt hier auch die Beschaffenheit des Kollektivs dar. Das Kollektiv hier ist nicht ganz identisch mit der ursprünglich zugewiesenen natio-ethno-kulturellen Gruppe. Die Subjekte versuchen explizit, sich von der dominanten Zuordnung abzugrenzen, eigene Identifikationskriterien zu entwickeln und auch Bündnisse mit anderen Kollektiven einzugehen (bzw. andere Kollektive für die eigenen Ideen zu gewinnen), um gemeinsam an der Zerstörung der sozialen Leiter zu arbeiten. Sollte das gelingen, werden aus den Trümmern der sozialen Leiter neue soziale Ordnungen entstehen.

Mit der Unterscheidung von passiven und aktiven Duldungsstrategien, individuellen und kollektiven Aufstiegsstrategien, defensiven und offensiven Gegenstrategien schlage ich ein Klassifikationsmodell vor, das an sich kein dynamisches Modell ist, aber wesentliche Zielrichtungen bzw. Kräfte im Prozess der Reproduktion der gesellschaftlichen Strukturen markiert:

- Die passiven und aktiven Duldungsstrategien, zum Teil auch die individuellen und kollektiven Aufstiegsstrategien können zur Erklärung traditioneller Kräfte und Tendenzen beitragen. Sie helfen zu verstehen, warum manche Ideologien über mehrere Jahrhunderte nicht ihre Wirksamkeit verlieren.
- Die individuellen und kollektiven Aufstiegsstrategien sowie die Gegenstrategien erklären, warum gesellschaftliche Kategorien, wie ‚Rasse‘, Klasse, Geschlecht usw. trotz ihrer Wirksamkeit nie fixiert werden können.
- Offensive Gegenstrategien markieren die Kräfte, die zwar selten, aber immer wieder zu epochalen Umbrüchen in der Gesellschaft führen. Während die ständige Verschiebung der gesellschaftlichen Strukturen nicht nur auf Gegenstrategien zurückgehen, sondern auch auf Aufstiegsstrategien zurückzuführen sind (siehe Punkt oben), können umfassende historische Entwicklungen, die tief in die Gesellschaft eindringen, vermutlich nur durch Gegenstrategien ausgelöst werden, aber auch nur dann, wenn den Subjekten eine breite Mobilisierung gelingt.

Die drei zentralen Tendenzen der Zementierung, Verschiebung oder Veränderung, die auf den drei Ebenen der Duldung, des Aufstiegs und des Widerstands sichtbar werden, werfen nicht nur ein Licht auf den Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus im Spezifischen. Im Allgemeinen verweisen sie auf die zentralen Kräfte im Prozess der ständigen Reproduktion und Verschiebung gesellschaftlicher Strukturen. Diese drei Kräfte oder Tendenzen zeigen, wie die sozialen Akteur\_innen, welche von den gesellschaftlichen Strukturen mittels Verinnerlichung von kollektiven Dispositionen geprägt sind, auf die gesellschaftlichen Strukturen zurückwirken, beschreiben also die soziale Wirksamkeit verschiedener Umgangsformen. Darauf werde ich im Abschnitt 9.6 noch einmal genauer eingehen, zuerst möchte ich jedoch die verschiedenen Arten des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus detaillierter erläutern.

## 9.4 Detaillierte Darstellung

In diesem Abschnitt erfolgt eine genauere Darstellung verschiedener Arten und Formen des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus. Die Ausführungen beziehen sich auf die Darstellung, Erläuterung und Interpretation des Datenmaterials aus den Gruppendiskussionen. Sofern die jeweiligen Muster in der Fachliteratur bereits beschrieben worden

sind, diskutiere ich die jeweiligen Umgangsarten auch vor dem Hintergrund der entsprechenden theoretischen Konzepte und empirischen Ergebnisse. In der Tradition der Grounded Theory sind diese Ausführungen entweder als Erweiterung und Konkretisierung bestehender Theorien zu verstehen oder sollen zu einem besseren Verständnis meiner Erklärungen beitragen.

Die Bezeichnungen, die ich für die jeweiligen Kategorien verwende, stehen unter Anführungszeichen, weil es sich dabei um theoretische Konstruktionen handelt. Manche dieser Begriffe verwende ich jedoch nicht nur für die Bezeichnung verschiedener Umgangsformen, sondern auch bei der Beschreibung und Diskussion mancher Kategorien. Im zweiten Fall stehen die Begriffe nicht unter Anführungszeichen.

Die Darstellung folgt der Struktur der oben vorgestellten Klassifikation von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung (vgl. Kap.9.3) und soll diese genauer erläutern. Die verschiedenen Umgangsformen, Taktiken und Strategien werden immer auf einer Sachverhaltsebene präsentiert. Diese Darstellung beinhaltet sowohl formulierende als auch reflektierende Interpretationen. Inwiefern dies von den Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen begrifflich expliziert oder dem impliziten Kommunikationsgehalt entnommen wurde, wird nur dann erwähnt, wenn es zum Verständnis der jeweiligen Umgangsmuster beitragen kann. Zur Verdeutlichung der verschiedenen Umgangsformen, Taktiken und Strategien greife ich auf Zitate aus den Gruppendiskussionen zurück. Viele der Zitate basieren auf dem kommunikativ-generalisierenden Wissen (vgl. Fußnote 70) der Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen, andere auf ihrem atheoretischen, impliziten, konjunktiven Wissen (vgl. Fußnote 71) und wurden ausgewählt, um das Selbstverständlich-Gewordene aufzuzeigen.

Die sechs Kernkategorien weisen unterschiedliche Breite und Tiefe auf, was sich in meinen Ausführungen widerspiegelt. Die verschiedenen Kernkategorien beinhalten eine unterschiedliche Anzahl an Unterkategorien und Tiefenebenen. Meine Ausführungen weisen zudem unterschiedliche Dichte auf, da an manchen Stellen mehr Erklärungen oder mehr Explikation im Hinblick auf bestehende Konzepte und Modelle notwendig erscheinen.

#### **9.4.1 Passive Duldungsstrategien**

In diesem Bereich stelle ich Formen des Umgangs mit rassistischer Deklassierung vor, die zur keiner nennenswerten Verbesserung der subjektiven Situation führen, aber die rassialisierenden Strukturen nicht verfestigen. Die verschiedenen Umgangsformen, die ich in diesem Feld verorte (siehe Tab. 13), präsentiere ich entlang dreier Cluster. Ich nenne diese ‚Erlernte Hilflosigkeit‘, ‚(Wieder-)Herstellung kognitiver Stimmigkeit‘ und ‚Vermeidung‘.

Bei den passiven Duldungsstrategien handelt es sich um Taktiken oder Reaktionen, die nicht geplant, gezielt und systematisch ablaufen, bei denen sich jedoch die Subjekte über den externen Charakter der rassistischen Deklassierung, Diskriminierung und Gewalt bewusst zu sein scheinen. Die gesellschaftlichen rassialisierenden und rassistischen Strukturen werden durch das Wissen, dass die erlebte Deklassierung, Diskriminierung und Gewalt rassistischer Natur sind, zwar nicht erschüttert, jedoch auch nicht verfestigt.

Ausschließende, unterdrückende und ausbeuterische Systeme als solche zu begreifen ist für manche Autor\_innen (vgl. etwa Mysorekar 2007b, S.341 ff.) bereits der erste notwendige Schritt, um Widerstand zu entwickeln. Dieser Analyse stimme ich prinzipiell zu (vgl.

auch Kap.9.4.6), folgende Ausführungen zeigen jedoch, dass die Bewusstheit über rassistische Strukturen und Mechanismen eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung ist, um Widerstand gegen diese zu entwickeln (vgl. auch Collins 1991).

**Tab. 13:** Passive Duldungsstrategien

Passive Duldungsstrategien		
Erlernte Hilflosigkeit	(Wieder-)Herstellung kognitiver Stimmigkeit	Vermeidung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprach- und Hilflosigkeit</li> <li>- Selbstzweifel</li> <li>- Resignation</li> <li>- Verzweiflung</li> <li>- Rückzug und Isolation</li> <li>- Hinnehmen der Marginalisierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suche nach Erklärungen</li> <li>- darauf gefasst sein</li> <li>- Selbstrechtfertigung</li> <li>- Flucht in eine illusorische Vergangenheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- emotionale Distanzierung</li> <li>- unangenehmen Situationen aus dem Weg gehen</li> <li>- Rückkehr</li> </ul>

#### 9.4.1.1 Erlernte Hilflosigkeit

Die Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen berichten, dass ihnen oft nur Kapitulation bleibt, wenn die durch Rassismus und Diskriminierung hervorgerufene Deprivation sehr stark ist oder längere Zeit andauert oder sich der subjektiven Kontrolle entzieht. In ihrer Machtlosigkeit gegenüber dieser Deprivation geben die Betroffenen oft auf, nach Erklärungen dafür oder nach Änderungsmöglichkeiten zu suchen. In extremen Fällen lässt man/frau sich treiben und ist so nur noch dem Strom der äußeren Ereignisse ausgeliefert. Es handelt sich um eine Reaktion, die in unterschiedlichen Intensitätsgraden sehr an den Begriff der „erlernten Hilflosigkeit“ von Seligman (1986) erinnert, weshalb ich auch diese Bezeichnung gewählt habe. Dieser Ausdruck wird auch von anderen Autor\_innen verwendet (vgl. etwa Velho 2010).

Der Begriff der erlernten Hilflosigkeit geht davon aus, dass Individuen infolge von Erfahrungen der Hilf- oder Machtlosigkeit und des Kontrollverlustes anzunehmen beginnen, ihr Umfeld (bestimmte Situationen und Deprivationen) nicht kontrollieren und beeinflussen zu können, und dass in der Folge ihr Verhaltensrepertoire stark eingeengt wird. Diese Annahme, nichts an der Deprivation verändern zu können, beeinflusst das weitere Erleben und Verhalten der Personen und kann sich in motivationalen, kognitiven und emotionalen Defiziten manifestieren (vgl. Seligman 1986).

In den durchgeführten Gruppendiskussionen lassen sich Beispiele für diese Duldungsstrategie in Form von:

- ‚Sprach- und Hilflosigkeit‘,
  - ‚Selbstzweifel‘,
  - ‚Resignation‘,
  - ‚Verzweiflung‘,
  - ‚Rückzug und Isolation‘ oder
  - ‚Hinnehen der Marginalisierung‘
- identifizieren.



Die Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen erzählen, dass sie sich manchmal geschockt, gelähmt, sprach- und hilflos fühlen, wenn sie unerwartet mit Artikulationen von Rassismus und Diskriminierung konfrontiert werden. Reaktionen der Sprach- und Hilflosigkeit beziehen sich auf unerwartete akute Situationen, für die kein Handlungsschema zur Verfügung steht, da man/frau sich in der Vergangenheit weder real noch hypothetisch mit solchen Situationen auseinandergesetzt hat oder die Heftigkeit der Situation die erwartete Stärke um ein Vielfaches übersteigt. Dies versucht die Teilnehmerin im folgenden Zitat zu beschreiben:

...Ich habe auf der Straße nicht so die Erfahrung, aber ich denke *man wird so geschockt, dass man nichts sagen kann*. Ähm.... das ist so *unerwartet* und dann begegnet man so viel Hass... *Das ist ja irgendwie ein richtiger Schock*, oder? (M3w390a)

„Sprach- und Hilflosigkeit“ zeigt sich als kurzfristige Reaktion auf eine akute Situation, für die *wir* kein Handlungsschema bereit haben. Die Situation kommt unerwartet. Sie überrascht *uns* und sie ist schwer zu begreifen. Noch weniger ist es möglich, spontan ein passendes Handlungsschema zu entwerfen.

Auch Kilomba (2009) beschreibt, wie Rassismuserfahrungen als Trauma oder unbeschreibliche Wunde wirken können, deren Intensität einer/einem keine Worte und Symbole zur angebrachten Reaktion finden lässt. Solche Erlebnisse wirken wie ein schwerer Schock und verunmöglichen eine adäquate Reaktion. Sie können psychische Narben in Form von Ängsten, Alpträumen und Flashbacks hinterlassen. Wo es keine Worte gibt, den Schmerz zu beschreiben, kann die Erfahrung von Rassismus auch auf den Körper transferiert werden (ebd.). Nach Freire (1973) kann als Folge von Unterdrückung eine „Kultur des Schweigens“ entstehen und ganze Bevölkerungsgruppen erfassen.

Wenn solche schockauslösenden Erlebnisse nicht vereinzelt und unerwartet, sondern permanent auftreten, können sie Identitätskrisen und Selbstzweifel auslösen:

...So ich glaube, dass dieser Mangel an Wahrnehmung von einem Mitmenschen verursacht eine *Persönlichkeitskrise*, so dass du auf der geistigen Ebene hin und wieder *fragst, ob du wirklich auch ein Mensch bist*. (K1m233a)

„Selbstzweifel“ ist keine kurzfristige Reaktion auf akute Situationen, für die *wir* kein Handlungsschema bereit haben. Darin artikuliert sich auch eine andauernde Überforderung. Die Sprach- und Hilflosigkeit (vgl. den vorherigen Punkt) dauert nicht nur kurz (bis der Schock überwunden ist) an, sondern entwickelt sich zu einem chronischen Zustand. Das Problem bzw. der Grund für den erlebten Rassismus wird als generell (allgegenwärtig und nicht auf bestimmte Situationen begrenzt), permanent (unveränderlich und nicht vorübergehend) und in der eigenen Person, nicht in den äußeren Umständen verortet, wahrgenommen.

„Selbstzweifel“ als Reaktion auf andauernde rassistische Deklassierung und Diskriminierung erinnert an die Schnittstelle in der Dynamik der Beziehungstraumata, bei der betroffene Personen die Fähigkeit einer Grenzziehung zwischen Selbst und Außen zu verlieren beginnen (vgl. Fischer/Riedesser 1998). Durch die Invasion des Täters/der Täterin in das Selbst des Opfers beginnt eine traumabedingte Subjekt-Objekt-Verschmelzung. Sollte die verletzte Integrität des Selbst nicht wiederhergestellt werden können, wird das Äußere immer mehr verinnerlicht und einverleibt, bis es gar nicht mehr als äußerlich wahr-

genommen werden kann und die rassialisierten Subjekte sich selbst als ‚rassisch‘ minderwertig wahrzunehmen beginnen (mehr dazu siehe Kap.9.4.2.1 Internalisierung rassistischer Denkmuster und Kap.9.4.2.2 Verkörperung der sozialen Zuordnung).

Ein anderes Beispiel für ‚Erlernte Hilflosigkeit‘ infolge von Erfahrungen einer permanenten Ausgrenzung und Deklassierung, gegen die man/frau sich hilf- oder machtlos fühlt, ist die ‚Resignation‘. Das Gefühl, dass ‚man/frau eh nichts dagegen machen kann‘, ist vielfach der Grund für das Aufgeben der Betroffenen – sie geraten nicht mehr in Wut darüber, sie verteidigen sich nicht mehr lautstark, sie nehmen es hin. Dies schildert der Teilnehmer im folgenden Zitat:

...Wer fällt gerne auf, aber egal wo du bist, du fällst sofort auf. S o f o r t. Ich sage dir, wenn ich hier eine Arbeit finde, wäre es eine Überraschung meines Lebens. Weil ich habe *schon resigniert*, ich *habe alles als Selbstverständlichkeit genommen*. Verstehst du? So eine Reaktion. Ich suche eine Wohnung und man sagt mir, ‚die Wohnung ist schon vergeben‘. Ja, dann sage ich, ‚das macht nichts‘. Wen würdest du beschimpfen? Was bringt mir das? *Es ist leider mein Schicksal. Ja, ich nehme es so wie es ist.* (K1m392)

Auch Farrokhzad (2007) verweist auf diese Umgangsmuster:

„...[Der] Zustand der Entortung und das daraus resultierende Gefühl, nirgendwo zugehörig zu sein, aber auch kein alternatives konstruktiveres Verortungskonzept zu haben, erzeugt Unzufriedenheit und Resignation“ (Farrokhzad 2007, S.338).

Die Erfahrungen der Hilf- oder Machtlosigkeit können auch auf die Unberechenbarkeit der Deprivation zurückgeführt werden, wie folgendes Beispiel zeigt:

...Bei der Behörde, vor allem bei Visum-Kontrolle und Visum-Ansuchen *weiß man nicht*, ob man das Visum verlängert bekäme oder nicht, weil *es gibt keine Garantie*, dass man ein Visum bekommt. Denn *das Verfahren* für die Visum-Verlängerung *ist unterschiedlich, manchmal auch willkürlich und rechtlich kann man das nicht anfechten*, wenn einem das Visum abgelehnt wird. (K5m133)

Wenn die untergeordneten Subjekte keine Kontrolle über die Geschehnisse haben oder aus ihrer Position die Geschehnisse nicht zu beeinflussen vermögen, können sie sich, wie im Beispiel geschildert, machtlos gegenüber rassistischen und diskriminierenden Strukturen erleben. Wenn die ausgeführten Handlungen und deren Konsequenzen als unabhängig voneinander wahrgenommen werden, erfahren die Individuen einen Kontrollverlust.

...Oder *Ohnmacht*. *Was kann ich sonst machen?* Du schlägst den und dann landest du morgen im Knast. (K1m372)

‚Resignation‘ ist wie der ‚Selbstzweifel‘ eine Reaktion auf andauernde oder immer wiederkehrende Erlebnisse, für die *wir* kein Handlungsschema haben und die bei *uns* eine ‚Sprach- und Hilflosigkeit‘ auslösen; im Unterschied zum ‚Selbstzweifel‘ ist sie jedoch defensiver. ‚Resignation‘ beinhaltet die Wahrnehmung und Ablehnung erlebter Ungerechtigkeit, auch wenn sie in der Praxis nicht dazu verhilft, etwas aktiv gegen Identitätsangriffe auszurichten. Durch diese Haltung der Ohnmacht versuchen die Betroffenen, sich zumindest emotional von der Deprivation abzugrenzen. Auch wenn Artikulationen von Rassismus und Diskriminierung oft als solche erkannt werden, ist ‚Resignation‘ keine bewusste Strategie oder Taktik dagegen. Durch die Untätigkeit bleiben die vorhandenen Strukturen

unverändert. Das ideologische Feld wird weder verändert noch bestätigt. ‚Resignation‘ vermeidet eine Konfrontation, wirkt trotz dieser Vermeidung aber nicht harmonisierend. Die Erfahrung von rassistischer Deklassierung und Benachteiligung in Kombination mit mangelnden Perspektiven und Lösungsmöglichkeiten kann Verzweiflung auslösen. Folgendes Zitat soll diese Verzweiflung veranschaulichen:

...Man denkt sich dann, warum habe ich all das in Kauf genommen, für was, etwa für ein Auto oder ein Haus? Warum habe ich all das in Kauf genommen? Wofür zahle ich diesen Preis? Diese Fragen kommen auf. (S1w62c)

In dem Beispiel geht es nicht nur um das ‚Sich-Selbst-Hinterfragen‘, wie unter Punkt ‚Selbstzweifel‘ bereits dargestellt wurde, oder um die ‚Ausblendung und Verleugnung von Rassismen‘, wie ich weiter unten zeigen werde (vgl. Kap.9.4.2.2), sondern um die Wahrnehmung der eigenen Überforderung. Im oben angeführten Beispiel macht sich zwischen den Zeilen die eigene Unfähigkeit zur Findung eines Auswegs sichtbar.

‚Rückzug und Isolation‘ stellen eine weitere mögliche Reaktion auf die Erfahrung andauernder Deklassierung, Ablehnung und Aggression dar. Diese Reaktion kann auf einer körperlichen Ebene erfolgen, indem man/frau sich etwa in ein bestimmtes Wohnviertel, in eine Wohnung, in ein Zimmer zurückzieht und soziale Kontakte nach außen vermeidet. Sie kann aber auch auf einer kognitiven Ebene erfolgen, indem man/frau sich etwa in die eigenen Erinnerungen oder Träume flüchtet und die Verbindungen mit der Gegenwart auf ein Minimum reduziert. ‚Rückzug und Isolation‘ können auch auf einer kollektiven Ebene erfolgen, indem die Angehörigen einer natio-ethno-kulturellen Gruppe den Kontakt zu anderen natio-ethno-kulturellen Gruppen auf ein Minimum reduzieren (vgl. etwa Heitmeyer et al. 1997).

Bei dieser Reaktion handelt es sich um eine spezifische Form der Vermeidung von unangenehmen Situationen. Sie basiert auf der Vermeidung der Öffentlichkeit (vgl. auch Mecheril 1994).

...Als ich hier ankam, ich habe abgewaschen, ich habe Klos geputzt, ich habe Fenster geputzt, ich hatte keine Perspektive. Ja, ich hatte nichts. Ich habe mich ein Jahr lang *nur im Zimmer eingesperrt*, ich habe nur geweint. Ich war 24, verstehst du? (G2m262a)

‚Rückzug und Isolation‘ stellen zwar eine Möglichkeit dar, sich gegen die feindselige Umgebung abzusichern, Voraussetzung dafür sind jedoch Räume, die es ermöglichen, sich körperlich oder kognitiv zurückzuziehen: ein bestimmtes Wohnviertel, eine Wohnung, ein Zimmer, positive Erinnerungen, Hoffnung bietende Zukunftsperspektiven.

...Auf dieser Ebene fühle mich nicht sehr stark betroffen, weil ich kann auch heute entscheiden, ‚OK, ich bleibe im Zimmer und sperre mich ein‘. Das heißt, ich kann mich von dieser Ebene trennen, aber auf der Ebene von Psycho, ich habe ihn schon einverleibt, *mich davon trennen kann ich fast nicht mehr*. Da fühle ich mich am stärksten betroffen. (K1m242b1)

Sofern in Tagen der Verzweiflung soziale Kontakte gepflegt werden, können diese durchaus als ein (Re-)Stabilisierungsfaktor betrachtet werden (vgl. Seukwa 2006).

Auch wenn ‚Rückzug und Isolation‘ *unserem* eigenen Schutz dienen, erfolgen sie automatisch und unbewusst und nicht als gezielte defensive Strategien. Reaktionen des Rückzugs und der Isolation sind Wege, weitere Konfrontation zu vermeiden, sie haben aber keine harmonisierende oder versöhnende Wirkung. Rückzug und Isolation erfolgen selten

im Kollektiv. Es handelt sich häufig um individuelle Reaktionen. Wenn sie kollektiv erfolgen, erscheint es passender vom ‚Hinnehmen der Marginalisierung‘ zu sprechen. Erfahrungen sozialer Ablehnung bei fehlenden Möglichkeiten eines kognitiven Rückzugs, können genau dazu führen. Marginalisierung zeichnet sich über die soziale Ausgrenzung aus dem wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben hinaus durch mangelnde Identifikationsangebote aus. ‚Hinnehmen der Marginalisierung‘ bedeutet somit auch, sich mit der ‚Nicht-Zugehörigkeit‘ abzufinden. Gutiérrez Rodríguez (1999) bezeichnet diese Verortungsstrategie, die durch eine Weder-noch-Haltung gekennzeichnet ist, als „Entortung“. Diese Reaktion ähnelt sehr den Reaktionen der ‚Resignation‘ sowie des ‚Rückzugs und der Isolation‘, bezieht sich jedoch nicht nur auf die ‚Aufnahmegesellschaft‘, von der die Ausgrenzung ausgeht, sondern auch auf die eigene Herkunftsgruppe, sofern eine solche überhaupt gegeben bzw. denkbar ist.

Diese Reaktion erinnert etwa an die Phase der Marginalisierung nach dem Akkulturationsmodell von Barry (1996). Dort ist von Marginalisierung die Rede, wenn es zur Ablehnung der neuen und der alten ‚Kultur‘ kommt. Die neue Kultur kann nicht angenommen werden, da man/frau abgelehnt wird, die alte kann aber auch nicht beibehalten werden, beispielsweise aufgrund traumatischer Erlebnisse oder weil sie keinen Wert (mehr) hat. Anfangs wurde diese Akkulturationsstrategie als „deculturation“ bezeichnet (vgl. Güttler 2003, S.309). Dahinter vermutet Berry (1996) kollektive und individuelle Konfusion und Angst, Entfremdungsgefühle und Identitätsverlust. Er verweist darauf, dass mit der Ablehnung der Einbindungen zur eigenen Tradition und „Kultur“ bei der gleichzeitigen Distanzierung von der Aufnahmegesellschaft ein hohes Ausmaß an „Akkulturationsstress“ einhergeht.

So wie die anderen Akkulturationsstrategien wird im Akkulturationsmodell auch Marginalisierung als eine aktive (Entscheidungs-)Leistung seitens der „Zugewanderten“ betrachtet. Berry beschreibt damit den Fall, bei dem diese sowohl ihre ursprüngliche als auch die neue „Kultur“ ablehnen. Marginalisierung entsteht in diesem Sinne, wenn Migrationsandere weder die Identifikation mit der ursprünglichen Herkunftsgruppe erhalten (wollen oder können) noch Wert darauf legen, Beziehungen zu der Ankunftsgruppe aufzubauen. Üblicherweise thematisiert der Begriff ‚Marginalisierung‘ jedoch den Prozess, bei dem Bevölkerungsgruppen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, sodass sie kaum oder nicht am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Da es für mich schwierig ist, Marginalisierung als eine (Entscheidungs-)Leistung der marginalisierten Subjekte zu verstehen und nicht als Vorgang sozialer Ausgrenzung, muss ich mich von Barrys Begriff distanzieren. Es ist durchaus denkbar, dass sich Subjekte von vorgegebenen Identitätsangeboten distanzieren (vgl. Kap.9.4.6.2: Abgrenzung von der VerÄnderung), nur finde ich die Bezeichnung ‚Marginalisierung‘ in diesem Zusammenhang nicht treffend. Ich halte es auch nicht für angebracht marginalisierten Subjekten beliebige Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten zuzuschreiben. Marginalisierung als eine Strategie der marginalisierten Subjekte zu betrachten, erscheint als unpassend.

Hingegen kann das ‚Hinnehmen der Marginalisierung‘ einen möglichen Umgang mit Rassismuserfahrungen darstellen, vor allem dann wenn die Gegenwart keine Schutzräume gewährt und auch die Vergangenheit keine Fluchtmöglichkeit bietet. Diese doppelte ‚Nicht-Zugehörigkeit‘ wird im folgenden Beispiel sichtbar:

...Also in meinem Heimatland wurde ich unterdrückt, in meinem Heimatland hat man meine Menschenrechte nicht respektiert. Und man hat gesagt, in Europa, hier gibt es Menschenrechte, hier werden sie respektiert. Und hier leide ich mehr darunter, dass meine Menschenrechte nicht geachtet werden. Ich weiß nicht, ich weiß nicht weiter ... (S4w23)

Das ‚Hinnehmen der Marginalisierung‘ kann auch kollektiv bzw. in Kleingruppen erfolgen (wie die Marginalisierung im Akkulturationsmodell von Barry (1996) dargestellt). Da es aber in letzter Konsequenz um die persönliche Identifizierung, genauer gesagt, um eine Desidentifizierung geht, handelt es sich dabei eher um eine individuelle Reaktion. Sie erfolgt unbewusst und zeichnet sich durch hohe Passivität aus. Sie ist mehr eine defensive Reaktion, die jedoch wenig zur eigenen Verteidigung und zum Schutz beiträgt. Da dadurch bestehende Positionen bestätigt und zementiert werden, wirkt sie struktur- und systembestätigend. Ähnlich wie bei Rückzug oder Isolation wird bei einer Separation die Konfrontation vermieden, ohne dass dadurch Harmonisierung und Verbundenheit entstehen können.

Vermutlich erfolgt ein ‚Hinnehmen der Marginalisierung‘ nicht unabhängig von der nation-ethno-kulturellen Herkunft der Subjekte. Rassismus bedingt komplexe Differenzierungen, sodass verschiedene Herkunftsgruppen als Ordnungsgruppen konstruiert und hierarchisch geordnet werden. Je weiter unten eine Herkunftsgruppe auf der hierarchischen sozialen Leiter liegt, umso sichtbarer ist für ihre Mitglieder, dass unterschiedlich starke Deklassierungen bestehen. Es gibt in diesem Sinne einen Rassismus, doch unterschiedliche Herkunftsgruppen sind unterschiedlich davon betroffen und erfahren damit unterschiedliche Rassismen. Auf einer persönlichen Erfahrungsebene betrachtet wird auch deutlich, dass sich die Trennungslinien zwischen diesen Ordnungsgruppen in den einzelnen Individuen kreuzen können, sodass eine Person je nach Herkunftsgruppe unterschiedliche Rassismen erfahren kann. Es besteht ein Unterschied, ob eine Frau als arme Osteuropäerin, als exotische Südamerikanerin oder als unterdrückte Muslimin wahrgenommen wird.

#### 9.4.1.2 (Wieder-)Herstellung kognitiver Stimmigkeit

Nicht nur deshalb, weil sie das subjektive positive Selbstkonzept<sup>80</sup> gefährden, können Rassismuserfahrungen zu kognitiver Dissonanz führen, sodass die Individuen das Gefühl haben, dass ihre Wahrnehmungen, Gedanken, Einstellungen, Wünsche und Absichten gar nicht miteinander vereinbar wären. Aus der Psychologie wissen wir, dass Dissonanz als unangenehm empfunden wird und Personen verschiedenste Strategien anwenden, um ihre Kognitionen wieder in Einklang zu bringen, wobei nicht alle diese Strategien rational sind. Einige Taktiken und Strategien bei der Bewältigung von rassistischer Deklassierung und struktureller Benachteiligung zeichnen sich durch den Versuch der Bekämpfung von kognitiver Dissonanz aus. Ich subsumiere diese unter der Bezeichnung ‚(Wieder-)Herstellung kognitiver Stimmigkeit‘. Gelegentlich spreche ich von ‚(Wieder-)Herstellung kognitiver Kontrolle‘. Es geht dabei um den Versuch, die Welt (wieder) verstehen zu können und die eigenen Einstellungen und sein Verhalten (wieder) in Einklang miteinander zu bringen, unabhängig davon, ob dadurch die eigene soziale Identität auf- oder abgewertet wird. Selbst wenn manche der Taktiken und Strategien, die ich unter dieser Kategorie vorstelle,

<sup>80</sup> „Einstellungen zur eigenen Person, ‚zu sich selbst‘, bilden das Selbstkonzept“ (Güttler 2003, S.101) Im Selbstkonzept spiegeln sich zurückliegende biographische Erfahrungen, die eine Basis für eine eigenständige Identität bilden oder diese im negativen Fall auch behindern können. Je positiver also das Selbstkonzept ist, desto höher ist die Handlungsfähigkeit zur Lösung von Problemen.

automatisch und unbewusst ablaufen oder sich erst über das Verhalten manifestieren, betrachte ich sie als kognitive Strategien, da es sich im Grunde immer um Formen des Wissens oder Erkennens handelt. Im Sinne des Modells von Böttger und Plachta (2007) dienen diese Bewältigungsformen der Veränderung der subjektiven Bewertungsrahmen.

Als Beispiele für Bewältigungsformen zur (Wieder-)Herstellung kognitiver Stimmigkeit möchte ich hier folgende Formen des Umgangs mit rassistischer Deklassierung anführen:

- ‚Suche nach Erklärungen‘,
- ‚Darauf gefasst sein‘,
- ‚Selbstrechtfertigung‘ und
- ‚Flucht in eine illusorische Vergangenheit‘.

Auch weitere Umgangsformen (z.B. ‚Ausblendung und Verleugnung von Rassismen‘ oder ‚Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Tun‘) lassen sich in Zusammenhang mit einer (Wieder-)Herstellung kognitiver Stimmigkeit bringen, welche ich an anderer Stelle behandeln werde.

Eine Möglichkeit, Kontrolle über Rassismen und Diskriminierungen zu erlangen, besteht darin, Ursachen, Prozesse, Mechanismen und Folgen von Rassismus und Diskriminierung zu identifizieren und eine Erklärung dafür zu finden. Dahinter verbirgt sich das Bemühen, extern ablaufende Prozesse zu verstehen und somit die kognitive Kontrolle über diese (wieder) zu gewinnen. Dieses Verlangen ist unabhängig davon, ob die hinzugezogenen Erklärungen und Überlegungen die bestehenden Strukturen bestätigen und rechtfertigen oder sie hinterfragen. Die Erklärungsstandpunkte, die hinzugezogen werden, können sehr stark variieren. Die in den verschiedenen Diskussionsgruppen in Erwägung gezogenen Erklärungen spiegeln in ihrer inhaltlichen Akzentuierung die Vielzahl wissenschaftlicher Erklärungsansätze von Rassismus wider (vgl. Kap.4.2.1 und Kap.4.2.2). Manche versuchen z.B. Rassismus durch Angst und Ignoranz zu erklären, andere heben die Rationalität und Funktionalität des Rassismus hervor, dritte markieren seine Widersprüchlichkeiten oder thematisieren die eigenen Verstrickungen. Diese Erklärungsmuster offenbaren sich in folgenden Zitaten:

...Ich würde sagen, erstens *Angst* ... und *Ignoranz*...und *aus wirtschaftlichen Gründen* (K3m331)

...Ja. *Sie wissen nicht mehr, als sie im Fernsehen sehen.* Das darf einen dann nicht wundern, diese Fragen. Das darf einen auch gar nicht stören. (M3w193)

...Ich glaube, es sind zwei Etappen. Als die ersten Fremdarbeiter, die Immigranten nach Österreich gekommen sind, hat man ja ungelernete Arbeiter gebraucht. Und entsprechend dieser Einwanderung war der Rassismus damals ein *bemitleidender Rassismus*. Also *herablassend, bemitleidend*. Und die zweite Etappe, die wir jetzt erleben, die wir noch weiter erleben werden, ist dieser *konkurrierende Rassismus*. Der aufgrund dieser Konkurrenz entsteht. Er hat einen anderen Charakter. Das heißt nicht, dass die erste Etappe bereits gänzlich überwunden wäre. Sie spielt noch mit. Diese Haltung: ‚mein Gott sind die arm diese Türken und diese Yugos, diese was weiß ich wer, die armen Kinder in Afrika, die armen Kinder in Indien. Sind wir glücklich, dass wir da leben‘. Das ist so dieser herablassende, bemitleidende Rassismus. Und die zweite Etappe ist die konkurrierende, wo Immigranten eine bessere Position innehaben und wo sie jetzt unter dem Aspekt der Konkurrenz eine Bedrohung darstellen. Und da werden sicher die Formen und die Ausdrucksweisen dieser zwei Formen vom Rassismus unterschiedlich sein. (P3w153)

... Mir ist sehr wohl bewusst, dass man den Rassismus *mit individuellen Verhaltensweisen nicht bekämpfen kann. Er hat eben ideologische, politische Dimensionen*. Diese Dimensionen werden eher vernachlässigt. (L5m51e\_t3)

Die gesuchten Erklärungen können auf passive Duldungsstrategien oder auf aktive Akzeptanz oder defensiven wie auch offensiven Widerstand verweisen. Ich hebe hier die ‚Suche nach Erklärungen‘ als eine passive Duldungsstrategie hervor, um darauf zu verweisen, dass, selbst wenn die Subjekte ihre Aufmerksamkeit auf rassistische und diskriminierende Prozesse und Mechanismen lenken, sie nicht zwingend versuchen, ideologische Akzentuierungen zu identifizieren, zu desartikulieren oder zu behaupten. Manchmal scheint es nur darum zu gehen, eine Begründung für die eigene Lage bzw. für deren Aussichtslosigkeit zu finden.

Unabhängig von den Erklärungsmodellen scheint der Prozess des Verstehen-Wollens von zentraler Bedeutung zu sein. Dadurch wird Wissen generiert, dabei aber auch immer wieder überprüft und in Frage gestellt. Wissen über die vielfältigen und widersprüchlichen Erscheinungsformen von Rassismus ist von elementarer Bedeutung, da Handlungskompetenzen erst auf der Grundlage von Deutungsmustern zur Einschätzung von Situationen entwickelt werden können. Das Ausmaß an Handhabbarkeit hängt nach Antonovsky (1997, zit. nach Velho 2011, S.34) vom Ausmaß der Verstehbarkeit ab. Ist die Verstehbarkeit hoch, aber die Handhabbarkeit niedrig, entsteht Veränderungsdruck. Auch Velho (2011) betrachtet das generelle Wissen um Rassismus als kognitive Ressource für die Bewältigung der alltäglichen rassistischen Normalität.

Neben der Verstehbarkeit sind die Berechenbarkeit und Erwartbarkeit weitere wichtige Aspekte bei der Erlangung bzw. Wiedererlangung von kognitiver Kontrolle. In diesem Zusammenhang berichten manche Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen darüber, auf mögliche bevorstehende Feindseligkeiten gefasst zu sein:

...Gleich schauen sie dich mit so einem Blick an, als potentielle Schuldige. Du wirst gleich einmal verdächtigt, ob du zu einer offiziellen Stelle gehst, oder in einem Geschäft bist oder einfach auf der Straße gehst. Die Abwertung ist deine Begleiterin. Ich bin zwar nicht seit langer Zeit hier, aber vielleicht, weil ich sehr sensibel bin, oder sehr bewusst bin, auch die Erzählungen von anderen, die länger hier leben, sind *nicht so, dass man Erfreuliches erwarten könnte...* (S1w4a)

„Das Vertrauen der Vorsicht unterordnen“ findet sich auch bei Seukwa (2006) als ein wichtiger Aktionsmodus. Indem Migrationsandere die Diskriminierung erwarten und auf diese vorbereitet sind, werden sie weniger verletzbar als ohne Vorbereitung. Im zweiten Fall sind sie nur geschockt, sprach- und hilflos, wie im Abschnitt 9.4.1.1 bereits dargestellt wurde.

„Darauf gefasst sein“ ist keine gezielte Strategie, aber auch keine Reaktion, sondern eine Taktik, die mehr oder weniger bewusst eingesetzt wird. Diese dient dem eigenen Schutz (defensiv) und ist eher als ein aktiver Akt zu betrachten. Primär erfolgt sie auf einer individuellen Ebene und dient mehr einer Konfrontation als einer Versöhnung. Als Bewältigungsform hat sie keine Kraft, vorhandene rassistische und diskriminierende Strukturen zu verändern, in ihrer Logik beruht sie jedoch auf dem Hinterfragen der vorhandenen Systeme.

Eine weitere Möglichkeit, kognitive Kontrolle über Rassismen und Diskriminierungen zu erlangen, gründet in einer ‚Selbstrechtfertigung‘. In den durchgeführten Gruppendiskussionen wurden an verschiedenen Stellen Rechtfertigungen seitens der Teilnehmer\_innen sichtbar. Meist werden diese Selbstrechtfertigungen zur Erklärung der eigenen mangelnden Assimilation hinzugezogen, manchmal auch als Rechtfertigung für mangelnden Wi-

derstand gegen die benachteiligenden Strukturen. In den ausgewählten Beispielen artikulieren sich diese Selbstrechtfertigungen als Hinweise einzelner Personen, die damit argumentieren, dass man/frau in der jeweiligen Situation gar keinen Spielraum hat, anders zu handeln:

...Ahh... wenn, wenn Leute, also, wenn Leute Kurse besuchen könnten, ich meine ahh Leute, die nicht arbeiten ahh... also Leute, die nichts verdienen, wie... *wie sollen sie* Kurse, ich meine, gute Kurse bezahlen *können*... Also, wenn es möglich wäre, egal ob man Geld hat oder nicht, ob man arm ist oder reich, dass man Kurse, gute Kurse besuchen könnte, dann gäbe es weniger Probleme, denn ahh, dann könnten wir uns ausdrücken, ahh... Ja, Sprache, also Sprache ist ein großes Problem. (S2w142)

...Aber, Menschen, die schon alt sind, *wie sollen sie denn jetzt eine neue Sprache erlernen?* Also, ahh... jetzt ist es für die Staatsbürgerschaft notwendig, dass man die Sprache kann... Aber wie sollen alte Menschen eine neue Sprache lernen? Oder Menschen, die müde sind, weil sie unter schlechten Bedingungen arbeiten, ahh... Menschen, die weiß Gott wie viele Probleme mit sich schleppen. Mit welchem Kopf sollen sie da noch eine Fremdsprache lernen? *Wie soll das gehen? Diesen Menschen soll man irgendwie entgegenkommen, Erleichterungen schaffen.* (S2w144)

...Ich wohne in einem Loch mit 5 Kindern, wie soll ich das schaffen? Es scheitert nicht an meinem Willen. Der Wille ist da, ich möchte nicht nur die Sprache lernen, sondern auch die Umgangsformen, die Regeln dieser Gesellschaft. Ja, all das möchte ich, aber ohne passende Bedingungen, ohne gewisse Erleichterungen *ist es nicht machbar*, es ist, so wie die Lage jetzt ist, einfach nicht machbar. (S5w148)

Sofern es sich um Rechtfertigungen der eigenen mangelnden Assimilation handelt, schreiben sich in diesen Selbstrechtfertigungen die Assimilationsaufforderungen der Dominanzgesellschaft fort, diese werde ich noch im Abschnitt 9.4.3.1 ausreichend thematisieren. An dieser Stelle möchte ich einen anderen Aspekt, der im Akt der Selbstrechtfertigung steckt, hervorheben. Die Selbstrechtfertigungen wiederholen nicht bloß die Assimilationsaufforderungen, sondern lehnen diese in gewisser Hinsicht ab. Diese Ablehnung erfolgt jedoch nicht, weil die in den Assimilationsaufforderungen der Dominanzgesellschaft unterstellte Über- oder Unterlegenheit in Frage gestellt wird oder weil Assimilationsaufforderungen als wesentlicher Bestandteil der Reproduktion von Dominanzverhältnissen entlarvt werden, sondern weil man/frau sich gar nicht in der Lage sieht, diese zu erfüllen. Nichtsdestotrotz erfolgt eine Verweigerung, die Schuld für die eigene Deklassierung und Benachteiligung auf sich zu nehmen, und darin steckt das Widerstandspotenzial dieser Umgangsform. Wenn Migrant\_innen darauf verweisen, dass sie in ihrer Lage gar keinen Spielraum haben, anders zu handeln oder zu sein, enthält dieser Verweis auch eine Abgrenzung zu den diskriminierenden Strukturen, etwa im Sinne von: ‚Wenn ich diskriminiert werde, liegt es nicht an mir, sondern an den äußeren Umständen‘. Durch die Verortung der Ursachen der Benachteiligung außerhalb der eigenen Person und somit durch die Weigerung, die Schuld für die eigene Diskriminierung auf sich zu nehmen, wird das eigene positive Selbstkonzept aufrechterhalten bzw. wiederhergestellt.

Eine spezifische Form dieser Selbstrechtfertigung artikuliert sich darin, dass die eigenen gesundheitlichen Probleme auf die Diskriminierungserfahrungen zurückgeführt werden:

...*All diese Sorgen haben mich fertiggemacht, ich habe einen Herzinfarkt gekriegt.* Bis zu dieser Zeit hatte ich keine gesundheitlichen Probleme, aber all den Stress habe ich nicht mehr ertragen



können, es war eine schwere Last für mich, sehr schwere Last. *Jetzt lebe ich weiter, als ein kranker Mensch*, (seufzt). (L3w14c)

... Unlängst war ich beim Arzt. Mein Kind war auch dabei. Dort sagte man mir, mit einem Kind dürfe man nicht in die Praxis. ‚Kommen Sie ohne Kind!‘. Ich sagte: ‚Warum, ein Kind hat das Recht bei der Mutter zu sein‘. Also wirklich, du hättest das sehen sollen. Kannst du dir das vorstellen? Das Kind blätterte in einer Zeitschrift, sie fiel hinunter, ich hob sie gleich auf. Was ist denn schon dabei? Solche Dinge passieren öfters. Einmal habe ich danach lange geweint. Du siehst schon der Mimik und Gestik des Arztes an, dass er dir das Mindeste gönnt, wenn er dir etwas gönnt. Also *du gehst hin, um gesund zu werden, und kommst zurück mit einer Depression*. Weil diese Umgangsformen dich tief traurig machen, dir wehtun. (L3w12b)

Neben der impliziten Abgrenzung von der Diskriminierung (im Sinne von: ‚*Wir sind auch normale Menschen und ihr dürft uns nicht so behandeln*‘), die sich in diesen Zitaten verbirgt, versuchen die Aussagen auch a) bei den Zuhörer\_innen Mitleidsgefühle zu wecken und b) die ‚Täter\_innen‘ als solche zu verurteilen.

Die vierte Umgangsform zur (Wieder-)Herstellung kognitiver Stimmigkeit, die ich hier vorstellen möchte, ist die ‚Flucht in eine illusorische Vergangenheit‘. Die imaginäre Flucht in die Vergangenheit ist eine spezifische Möglichkeit, sich von der Gegenwart und der damit einhergehenden rassistischen Deklassierung zurückzuziehen, sich also von negativen Erfahrungen abzuschirmen und eine kognitive Kontrolle (wieder) zu erlangen. Diese drückt sich etwa in der Nostalgie nach vergangenen Zeiten und verlorenen Orten aus. Im folgenden Zitat findet sich nur ein impliziter Verweis auf diese Taktik. Indem der Zitierte im folgenden Beispiel von ‚wir sollten‘ spricht, bringt er zu Ausdruck, dass zurzeit eher das Gegenteil gemacht wird:

...*Wir sollten* jetzt die Osmanen mal links liegen lassen und uns endlich auf uns als Europäer verlassen. Was haben die Osmanen erreicht, was ist von ihnen übrig? (A1m341)

Die Nostalgie für das, was früher war und verloren wurde, ist leicht für Idealisierung und Übertreibung anfällig. Wird diese Idealisierung und Übertreibung der Vergangenheit oder der verlorenen Heimat von kleineren oder größeren Kollektiven geteilt, können Zeiten und Orte fern der Realität konstruiert, vergangene Werte und Traditionen neu belebt und ihnen übertriebene Bedeutung zugemessen werden. Auf diese Art und Weise kann es geschehen, dass im Migrationsland Werte und Traditionen wiederbelebt und gelebt werden, welche im Herkunftsland längst keine Bedeutung mehr haben bzw. nie eine solche hatten. Beispiele dafür sind etwa das Wiederbeleben traditioneller Geschlechterrollen oder strenger Religiosität.

Wenn Personen ihre aktuelle Situation mit ihrem Leben in der Vergangenheit vergleichen, um so Verbesserungen feststellen zu können, spricht Tajfel (1982) vom „temporalen Vergleich“. Solche komparativen Gegenüberstellungen haben eher einen intrapersonalen Charakter, können jedoch durchaus zur Erhöhung des Selbstwertes und des psychischen Wohlbefindens führen. Gleichzeitig besteht allerdings die Gefahr der Selbsttäuschung (vgl. Güttler 2003).

Temporale Vergleiche im Sinne von Tajfel können sich auf die Vergangenheit und auch auf die Zukunft berufen und im letzteren Fall eine ‚Flucht in eine illusorische Zukunft‘ bieten. In eine solche Richtung kann auch die Umgangsform, die ich weiter unten als ‚Nie wirklich ankommen‘ oder ‚Rückkehrorientierung‘ oder ‚Heimkehrillusion‘ beschreiben werde (vgl. Kap.9.4.2.5), interpretiert werden.

Die ‚Flucht in eine illusorische Vergangenheit‘ kann, muss aber nicht eine individuelle Taktik sein. Das Wiederaufleben alter Ideologien kann durchaus auch kollektiven Ausdruck finden. Durch die Idealisierung alter Ideologien wirkt die ‚Flucht in eine illusorische Vergangenheit‘ systembestätigend. Es ist eine passive Reaktion, jedoch nicht so passiv wie etwa ‚Rückzug und Isolation‘, da die Konstruktion einer illusorischen Vergangenheit gewisse aktive Leistungen voraussetzt. Darüber hinaus handelt es sich um eine aggressive, ablehnende Reaktion. Durch die Flucht in die Vergangenheit werden Differenzen hervorgehoben und betont sowie deutlich signalisiert, dass manche Regeln und Normen der Aufnahmegesellschaft abgelehnt werden. Schließlich kehrt man/frau zu dem Alten zurück, weil dieses besser war.

#### 9.4.1.3 Vermeidung

Den letzten Cluster, den ich im Bereich passiver Duldungsstrategien vorstellen möchte, bezeichne ich als ‚Vermeidung‘. Dabei kommen Umgangsformen zum Ausdruck, die zu keiner nennenswerten Verbesserung der subjektiven Situation führen müssen, aber die rassistisierenden Strukturen nicht verfestigen. Eine Möglichkeit der Vermeidung rassistischer Angriffe besteht in der „Hemmung der Entstehung bestimmter Situationen“ (vgl. Böttger/Plachta 2007). In den durchgeführten Gruppendiskussionen berichten die Teilnehmer\_innen in diesem Zusammenhang darüber, dass sie Konfrontationen zu vermeiden suchen. Auch ‚Rückkehr‘ stellt in diesem Sinne eine Möglichkeit zur Vermeidung rassistischer Angriffe dar. Nicht zuletzt kann die bloße emotionale Distanzierung von der rassistischen Deklassierung als eine Strategie der Vermeidung betrachtet werden.

Als Beispiele für ‚Vermeidung‘ möchte ich hier folgende Formen des Umgangs mit rassistischer Deklassierung anführen:

- ‚Emotionale Distanzierung‘,
- ‚Unangenehmen Situationen aus dem Weg gehen‘ und
- ‚Rückkehr‘.

Eine mögliche Strategie oder Taktik zur Vermeidung nenne ich hier ‚emotionale Distanzierung‘. Damit beschreiben einige der Teilnehmer\_innen der durchgeführten Gruppendiskussionen, dass sie (inzwischen) ausreichend emotionale Distanz bzw. eine Art Gleichgültigkeit aufgebaut haben, sodass es ihnen relativ gut gelingt, sich von rassistischen und diskriminierenden Akten emotional nicht sehr berühren zu lassen. Verschiedene negative Emotionen wie Verbitterung, Unsicherheit, Angst, Verzweiflung, Selbstzweifel, Entsetzen, Wut, Hass, Scham usw. können so gar nicht aufkommen. Rassistische Artikulationen und Angriffe werden zwar wahrgenommen, aber die Rassismuserfahrungen verletzen eine bzw. einen nicht allzu sehr.

...Ich bin T. und komme aus Sri Lanka. Und ich habe nicht so viel Erfahrung, ich habe den Großteil als Hausfrau zu Hause gelebt. Zum Großteil habe ich wegen meiner Nachbarn Probleme. Aber das Nächste ist Straßenbahnfahren. *Aber das ist für mich eigentlich egal. Ich habe da kein Problem.* Sie überließen mir keinen Platz zum Niedersetzen, als ich schwanger war. *Mehr weiß ich nicht.* (M6w76)

Aus den Gruppendiskussionen geht jedoch nicht hervor, wie es dazu kommt, dass eine solche emotionale Distanz aufgebaut werden kann.

‚Unangenehmen Situationen aus dem Weg gehen‘ betrachte ich als eine individuelle, defensive Strategie. Dadurch soll nicht nur der eigene Leib im Falle körperlicher Angriffe,

sondern auch die soziale Identität geschützt werden. Das veranschaulichen folgende zwei Zitate:

... jemand hat von Baseballschlägern geredet. Ich muss sagen, ich habe zum Glück solche wirklich menschenbedrohliche äh äh Erfahrung noch nicht gehabt. Ich habe versucht, immer versucht, solchen *Konfrontationen aus dem Weg zu gehen*. Vielleicht es war Glücksache oder dass ich immer die Vorahnung gehabt hatte, oder was auch immer. Aber es zeigt eigentlich, dass man sich unsicher fühlt, dass man von vornherein sich als ein, ein... nicht nur als Victim, sondern als ein, ein *Beuteltier* betrachtet. Dass man sich so fühlt, dass *man halt weglaufen muss* oder sich auf einen sicheren Weg begeben muss. (K3m198a)

...Einmal habe ich gesehen, wie jemand vorbeigegangen ist und wahrscheinlich etwas zum Bettler gesagt hat. Er hat was zurückgesagt und dann hatte dieser Mann so viel Hass, dass ich schon geglaubt hab, er wird brutal. Er hat geschimpft. Ich bin vorbeigegangen und er hat so geschimpft und *ich bin vorbeigegangen*. Es war schrecklich und dann habe ich auch nicht interveniert oder so was, weil es war so viel Hass in seinem Blick. *Da wollte ich nichts mehr machen, weil es war sehr schwer irgendwie vernünftig reden oder so* ... Ja sicher, es ist einfacher, wenn du *ohne zu reden irgendwo gehst, dann merkt keiner, dass du Ausländer bist*. (M3w390)

Eine weitere Form der Vermeidung kann die ‚Rückkehr‘ sein. Zurückzukehren stellt für einige Migrant\_innen eine Möglichkeit dar, rassistischer Deklassierung aus dem Weg zu gehen. Dabei handelt es sich um eine aktive defensive Strategie, die auf individueller Ebene ansetzt und die unabhängig von der Bewusstheit ihres Ablaufes an den diskriminierenden Strukturen nichts verändert:

...Ja, manche haben *einen Weg aus dem Konflikt gefunden, indem sie zurückgefahren sind*. Ja, sie haben auf all das verzichtet, besser gesagt, sie haben auf die Ernte ihrer Investitionen verzichtet und sind zurückgefahren. (S1w62ct)

...Also eine Freundin aus dem Irak, ihr Mann lebt hier seit längerer Zeit und sie ist eben viel später hergekommen. Aber *sie hat es hier nicht ausgehalten, sie hat es ganz einfach nicht ausgehalten, und sie ist wieder zurückgefahren*. (S1w74)

Nicht alle Migrationsanderen haben die Möglichkeit zurückzukehren. Für viele bleibt zwecks einer Vermeidung oder Hemmung der Entstehung bestimmter Situationen nur die Möglichkeit, sich zurückzuziehen und sich zu isolieren (siehe Punkt ‚Rückzug und Isolation‘ auf S. 169 ff.).

Alle bislang vorgestellten Umgangsmuster betrachte ich als spezifische Ausdrucksformen einer passiven Akzeptanz. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die deklassierten Subjekte die rassistischen Machtstrukturen und -dynamiken erkennen und diskriminierende Mechanismen als willkürlich, unfair und ungerecht bewerten, aber nichts unternehmen (können), um die Strukturen zu verändern oder zu überwinden. Aktivität zeigen die Subjekte hier kaum; wenn, dann höchstens, um nach möglichen Erklärungen oder Selbstrechtfertigungen zu suchen oder um weiteren Angriffen auszuweichen. Die passive Akzeptanz trägt aber auch nicht aktiv zur Fortschreibung der rassistischen Ordnungshierarchen bei, im Unterschied zu verschiedenen aktiven Duldungsstrategien, die ich im nächsten Abschnitt vorstellen möchte.

9.4.2 Aktive Duldungsstrategien

In diesem Bereich zeige ich Formen des Umgangs mit rassistischer Deklassierung, bei denen die Angebote auf deklassierte Subjektpositionen von den Subjekten widerspruchsfrei angenommen werden. Dabei geht es in erster Linie um die Internalisierung der eigenen Deklassierung anhand Verinnerlichung der negativen Bilder und Identifikation mit den Zuschreibungen. In den ‚aktiven Duldungsstrategien‘ zeigt sich, wie die „VerÄnderung“ – so übersetzt Julia Reuter (2011) den Begriff „Othering“ – auf der Ebene der Subjekte wirkt, wenn es ihnen nicht gelingt, sie zu durchschauen.

Mit Verweis auf Prozesse der Selbstethnisierung und Selbstkulturalisierung ist dieses Muster in der Fachliteratur bereits des Öfteren beschrieben worden (vgl. etwa Collins 1991, Mecheril 1994, Juhasz/Mey 2003a, Pott 2003, Kalpaka 2006, Deilami 2009, Ghaideri 2014). Die Reaktionen und Taktiken, die ich hier hervorheben möchte, sind in Tab. 14 zusammengefasst:

Tab. 14: Aktive Duldungsstrategien

Aktive Duldungsstrategien				
Internalisierung rassistischer Denkmuster	Verkörperung der sozialen Zuordnung	Ausblendung und Verleugnung von Rassismen	Verdrängung eigener Rassismus- erfahrungen	Nie wirklich ankommen (auch Rückkehrorientierung oder Heimkehrillusion)

Es handelt sich dabei um Taktiken oder Reaktionen, die kaum zu einer Verbesserung der konkreten subjektiven Situation führen, aber die rassialisierenden Strukturen verfestigen. Dabei werden sich die Subjekte oft gar nicht des externen Charakters der rassistischen Deklassierung und Benachteiligung bewusst. An dieser Stelle wird am stärksten sichtbar, wie die rassistische Ordnung nicht nur durch äußerliche Verteilung von Ressourcen wirkt, sondern, indem sie die Selbstverständnisse der Subjekte mitgestaltet, sich in ihren Körpern einschreibt. Dadurch, dass die Subjekte die rassialisierenden und rassistischen Strukturen gar nicht erkennen oder sie als normal hinnehmen, werden die bestehenden Hierarchien bestätigt und noch weiter verfestigt. Der Rassismus wird nicht lediglich geduldet, sondern aktiv mitgetragen.

Aktive Duldungsstrategien sind durch Ambivalenz geprägt, da die Deklassierten die zugewiesene Minderwertigkeit nicht bloß in sich aufnehmen, sondern auch die dahinterliegende Ordnung gutheißen. Darin zeigt sich sowohl, wie Migrationsandere sich als ‚Ausländer\_innen‘ oder ‚Fremde‘ zu verstehen lernen, als auch, wie sie die rassialisierenden Diskurse, die ihre Deklassierung festlegen, befürworten und aktiv weitertragen.

In der Tradition von Gianni Vattimo (1990) könnte in diesem Zusammenhang von „starkem Denken“ im Gegensatz zu „schwachem Denken“ die Rede sein. Mit dem Begriff des „schwachen Denkens“ verweist Gianni Vattimo (1990) auf

„[...] ein kontaminierendes Denken, das keine Wahrheiten setzt, sondern sich stattdessen mit Wahrheitsproduktionen auseinandersetzt. Ein ‚starkes Denken‘ hingegen stabilisiert hegemoniale Normalität, indem es gewaltsam als Wahrheit auftritt und dabei – vermeintlich paradox – ein

Denken ist, welches durch Denkfaulheit gekennzeichnet ist“ (Castro Varela/Mecheril 2006, S.412).

An dieser Stelle steht bei Gramsci (2012) der Begriff der „traditionellen Intellektuellen“. Damit bezeichnet er nicht zwingend die Intellektuellen der herrschenden Klassen, sondern jene Intellektuelle, welche sich für die Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung einsetzen.

Im Folgenden möchte ich die verschiedenen Taktiken oder Reaktionen schildern, die in den Diskussionsgruppen in Zusammenhang mit dieser ‚aktiven Duldung‘ artikuliert wurden.

#### 9.4.2.1 Internalisierung rassistischer Denkmuster

Mit der Bezeichnung ‚Internalisierung rassistischer Denkmuster‘ verweise ich auf die Verinnerlichung rassistischer Annahmen und Ideologien durch die rassialisierten Subjekte. Wenn ich von rassistischen Denkmustern spreche, möchte ich vor allem folgende drei Aspekte betonen:

- die natio-ethno-kulturelle Unterscheidung,
- die natio-ethno-kulturelle Zuordnung und
- die rassistische Auf- oder Abwertung.

Als Internalisierung wird in den Sozialwissenschaften ein wesentlicher Moment der Sozialisation bezeichnet, bei dem eine Verinnerlichung gesellschaftlicher Werte, Bräuche, Normen und sozialer Rollenbilder erfolgt. Da sich in rassialisierten Gesellschaften die sozialen Rollen zu einem wesentlichen Teil aus der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ableiten, werden im Sozialisationsprozess auch rassistische Annahmen und Ideologien internalisiert. Auf einer gesellschaftlichen Ebene betrachtet, sind alle Subjekte im hegemonialen Diskurs und in den damit einhergehenden Werten, Regeln und Normen gefangen. Aus diesem Grund schreiben Annita Kalpaka und Nora Räthzel (1994) über „die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“. Wir alle kennen, bedienen und beugen uns den Codes der natio-ethno-kulturellen Unterscheidungen, Zuordnungen und Bewertungen. Auch Migrationsandere, die durch die natio-ethno-kulturellen Zuordnungen eine rassistische Deklassierung erfahren, sind vor einer Internalisierung rassistischer Denkmuster nicht gefeit. In einer extremen Form der Internalisierung werden äußere Wertungen und Deutungsmuster immer mehr verinnerlicht, bis sie gar nicht mehr als äußerlich wahrgenommen werden. Blom (2009) spricht in diesem Zusammenhang von „antizipierten Rassismuserfahrungen“. Wenn diese Dynamik nicht unterbunden wird, kann es im Kontext von Rassismus dazu kommen, dass wir *uns* selbst als ‚rassistisch‘ minderwertig wahrnehmen (vgl. auch Freire 1973, Elias und Scotson 1990, Collins 1991, Hall 1994).

Die Internalisierung rassistischer Denkmuster geht vermutlich Hand in Hand mit der Verkörperung der sozialen Zuordnung (vgl. Kap.9.4.2.2). Ich stelle diese zwei Aspekte hier getrennt vor, um sie zu verdeutlichen. Im Hinblick auf die ‚Internalisierung rassistischer Denkmuster‘ möchte ich den kognitiven Aspekt hervorheben, bei dem ein explizites Wissen zum impliziten Wissen wird. Ich betrachte die Internalisierung rassistischer Denkmuster als einen kognitiven Akt, bei dem die Verinnerlichung der dominanten Konstruktionen und wirksamen Ideologien die Welt verstehbar und berechenbar macht. Selbst wenn dadurch eine Abwertung der eigenen sozialen Identität erfolgt, wird auch die durch die Rassismuserfahrungen hervorgebrachte kognitive Dissonanz beseitigt. Auf der Ebene der Subjekte hat also die Internalisierung rassistischer Denkmuster die Funktion der

(Wieder-)Herstellung kognitiver Stimmigkeit (vgl. Kap.9.4.1.2). Somit kann die Internalisierung rassistischer Denkstrukturen bzw. die Überidentifikation mit den Werten und Urteilen der Dominanzgesellschaft als Strategie zur Erlangung bzw. Beibehaltung von Handlungsfähigkeit betrachtet werden. Zwar wird die eigene soziale Deklassierung gefestigt, doch die Welt wird für die einzelnen Subjekte (wieder) berechenbar und steuerbar.

Auch bei der Aufrechterhaltung von Dominanzverhältnissen scheint die Internalisierung rassistischer Denkmuster eine wesentliche Rolle zu spielen: Dominanz reproduziert sich, indem sie die Mitglieder nachrangiger Gruppen dazu verleitet und zwingt, eigene individuelle und kulturelle Wissensformen durch solche der dominanten Gruppe zu ersetzen und diese zu verkörpern. Der Prozess der Internalisierung rassistischer Denkmuster unterstützt dabei die vertikale Vergesellschaftung und trägt zur Rechtfertigung sozialer und politischer Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen bei. „Wer sich“, als Beispiel mit einem Zitat von Juhasz und Mey (2003a) gesprochen, „den Zugang zu höheren Positionen nicht zutraut, dem braucht dieser erst gar nicht verwehrt zu werden“ (S.83). Dies gilt nicht nur für einzelne Individuen, sondern auch für ganze Kollektive. Sich selbst als ‚rassisch‘ minderwertig wahrzunehmen heißt auch, der natio-ethno-kulturellen Unterscheidung, der natio-ethno-kulturellen Zuordnung und der rassistischen Abwertung des konstruierten Kollektivs zuzustimmen. Somit traut man/frau nicht nur sich selbst nicht den Zugang zu höheren Positionen zu, sondern ebenso wenig allen anderen aus der Eigengruppe. Man/frau hält sich sozusagen gegenseitig klein. Als Beispiel für ein solches Sich-Gegenseitig-Klein-Halten und mangelnden Zusammenhalt untereinander wurde in der türkischen Männergruppe folgender Witz erzählt:

...Da stirbt einer und kommt in die Hölle. Der Teufel macht eine Führung mit ihm. Es sind viele große Töpfe, mit kochendem Öl drinnen, in jedem Topf sind Menschen aus einem Land, am Rand jeden Topfes sind kleine Teufelchen mit spitzen Speeren. Da wollen die Brennenden raus aus dem Topf und die Teufelchen stoßen sie mit den Speeren wieder hinein. Sie laufen so alle Töpfe ab: die der Engländer, Deutschen, Italiener usw. Dann kommen sie an einen Riesentopf, der auch kocht und voller Menschen ist, aber er hat keine Wächter, die die Sündigen wieder hineinschubsen. Da fragt der Höllenneuling: ‚Wieso sind an diesem Topf keine Wächter?‘ Da antwortet der Teufel: ‚Das ist der Topf der Türken, die brauchen keine Wächter, weil immer, wenn einer raus will, ziehen ihn die anderen Türken wieder runter und sagen: Wenn wir nicht rauskommen, dann sollst du auch nicht raus können!‘ (A5m190)

Mit dem Witz versucht der Erzähler, die anderen Teilnehmer darauf aufmerksam zu machen, dass die rassistische Deklassierung nicht ausschließlich von oben kommt, sondern dass ‚man‘ sich untereinander klein hält. In dem Witz zeigen sich einige Aspekte, die im Hinblick auf die Frage nach dem Umgang mit rassistischer Deklassierung relevant zu sein scheinen, und ich werde auch in anderen Abschnitten auf dieses Beispiel zurückkommen. An dieser Stelle möchte ich nicht nur den explizit artikulierten Verweis auf das ‚Sich-Gegenseitig-Klein-Halten‘ hervorheben, sondern auch das implizit gewordene Wissen über die natio-ethno-kulturelle Unterscheidung, Zuordnung und Bewertung. Wüsste man/frau als Zuhörer\_in bzw. Leser\_in nicht über die natio-ethno-kulturelle Unterscheidung, also über die ‚Engländer, Deutschen, Italiener‘ auf der einen und über die ‚Türken‘ auf der anderen Seite, Bescheid und nicht, was oben und was unten im sozialen Gefüge bedeutet, wäre dieser Witz gar nicht zu verstehen.

Das Datenmaterial aus den durchgeführten Gruppendiskussionen ist durchzogen mit einer Reihe weiterer Beispiele für die Internalisierung der natio-ethno-kulturellen Unterscheidung, der natio-ethno-kulturellen Zuordnung und der rassistischen Auf- oder Abwertung. Bis auf einige wenige Ausnahmen wird die Internalisierung rassistischer Denkmuster selten explizit zum Thema gemacht. Die Internalisierung dokumentiert sich am meisten im Personalpronomen Wir, z.B. wenn die Teilnehmer\_innen es verwenden, um auf die eigene Herkunftsgruppe zu verweisen, aber auch, wenn sie sich damit als Migrationsandere im Unterschied zu den Mehrheitsösterreicher\_innen hervorheben. Die Internalisierung der rassistischen Auf- oder Abwertung wird auch deutlich sichtbar, wenn Migrationsandere die typischen Phrasen aus der ‚politischen Integrationsdebatte‘ wiederholen. Im folgenden Beispiel sind es die Stichwörter ‚Sprachprobleme‘ und ‚Integration‘:

...Wenn wir so reden über *das Problem mit Sprache*, dann schaut es so einfach aus, aber es ist nicht das Problem, dass *wir* nichts machen, *wenn der Integrationsvorgang nicht geht*. (G3m258a)

#### 9.4.2.2 Verkörperung der sozialen Zuordnung

Permanent konfrontiert mit dominanten Konstruktionen und Stereotypen, mit Angeboten und Anrufungen, wie sie zu sein haben, neigen Menschen (vermutlich nicht nur in subalternen, sondern auch in dominanten Positionen) mit der Zeit dazu, Verortungen und damit einhergehende Rollenbilder als gegeben und unausweichlich anzunehmen und die jeweils zugeteilten ‚Rollen‘ zu übernehmen. Die Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen berichten diesbezüglich, wie die systematische Abwertung, mit der sie in Österreich konfrontiert sind, ihr Selbstbild, ihre Selbstwahrnehmung und das, was sie über sich selbst denken, beeinflusst. Das eigene Selbstverständnis und die Selbstachtung wiederum bestimmen das mögliche Handlungsrepertoire. Mecheril (2004) spricht in diesem Zusammenhang von „habituellen Einschreibungen“ (S.186). In ähnlicher Weise zeigen Elias und Scotson (1990) an ihrem Beispiel von Winston Parva, dass das soziale Stigma sich verdinglicht und in ein materielles Stigma verwandelt. Die Behandlung als minderwertige Menschen kann demnach dazu führen, dass sich die Betroffenen selbst als solche wahrnehmen und sich entsprechend zu benehmen beginnen (vgl. auch Goffman 1992).

Diese Form des Umgangs mit rassistischer Deklassierung nenne ich ‚Verkörperung der sozialen Zuordnung‘. Damit möchte ich den Prozess markieren, bei dem wir so werden, wie wir zu sein haben, und bei dem wir die uns von außen zugeschriebenen sozialen Rollen übernehmen, diese uns einverleiben, ins Körperliche übersetzen. Hall spricht in diesem Zusammenhang von „Internalisierung des Selbst als Anderes“ (Hall 1994, S.20) und betont dabei die Einverleibung von ‚Differenz‘ als ontologische Größe, als radikale und unüberbrückbare Trennung.

In den folgenden Zitaten verweisen die Beispielbringer\_innen aus den Gruppendiskussionen auf diese ‚Übernahme‘ oder das Eindringen der rassistischen Markierung und Deklassierung in die eigenen subjektiven Begründungsmuster:

...Die Diskriminierung hat schon solche Ausmaße angenommen, dass auch *wir uns selbst als minderwertig wahrnehmen*. Also, wenn wir etwas machen oder sagen wollen, überlegen wir uns erst einmal, ob wir das als Migrant\_innen überhaupt tun oder sagen sollten, könnten usw. Durch diese auch unsichtbare Diskriminierung *büßen wir unsere Freiheiten ein, Freiheit, etwas genauso zu sagen, wie wir es meinen, oder genauso zu tun, wie wir es als normale, freie Menschen tun würden*. Also, ich meine, *wir sehen mittlerweile auch in uns selbst eine fremde ‚Gestalt‘* [im Original Deutsch] und nicht mehr den eigentlichen Menschen. (L1w62)

...Und wenn es Vertrauensprobleme gibt, dann gibt es Hemmungen. Wie soll ich denn handeln? Dann kann es auch passieren, dass meine Handlungen genau dem entsprechen, was sie glauben, dass ich bin: kindisch, ständig lachen, oder sehr aggressiv oder wütend oder unkultiviert, und solange diese Hemmungen da sind, handle ich ihrer Meinung nach so und *dann vertrete ich genau das, was sie sagen und dann kann ich mich manchmal nicht einschätzen*. Soll ich fröhlich sein, soll ich wütend sein oder wie soll ich reagieren? *Da fühle ich mich wie in einer Zwickmühle, aus der ich nicht mehr rauskommen kann.* (K1m242bt)

Wie oben erwähnt gehe ich davon aus, dass die Verinnerlichung rassistischer Denkstrukturen (,Internalisierung rassistischer Denkmuster‘) und die Internalisierung der sozialen Zuordnung (,Verkörperung der sozialen Zuordnung‘) zeitgleich erfolgen. Die Behandlung als ,Menschen zweiter Klasse‘ (ebenso die Behandlung als ,Auserwählte‘ bzw. als ,Elite‘) schreibt sich auf mehrfache Weise in das eigene Denken, Empfinden und Verhalten ein. Im Folgenden möchte ich die verschiedenen Phasen und Nuancen dieser Einschreibung erläutern:

- Als Erstes wird die Unterscheidung verinnerlicht – z.B. die Unterscheidung zwischen den ,echten Österreicher\_innen‘ und den ,Fremden‘, zwischen verschiedenen nation-ethno-kulturellen Gruppen, zwischen Frauen und Männern, zwischen Heterosexuellen und Homosexuellen usw. Nach der Verinnerlichung der dominanten Unterscheidung wird kaum mehr in Frage gestellt, ob diese Unterscheidung möglich und wozu sie notwendig ist. Wir wissen zwar, dass uns etwa die ethnische Zugehörigkeit nicht ins Blut geschrieben ist, dass Staatsbürgerschaften nur verliehen werden, dass sich Nationalgrenzen und Nationalitäten immer wieder verschieben, dass Geschlechtszuordnung nicht immer eindeutig erfolgen kann, dass wir verschiedene sexuelle Vorlieben haben, die sich ändern können und auch immer wieder ändern, dennoch zweifeln wir die oben angeführten Unterscheidungen selten an.
- Zeitgleich mit der dominanten Unterscheidung gehen Wert- und Normvorstellungen bzw. Annahmen von ,Richtig und Falsch‘, ,Gut und Böse‘, ,Natürlich und Abnormal‘ einher. Spätestens an dieser Stelle wird Ungleichheit zu einem Axiom. Zusammen mit der Unterscheidung wird die Vorstellung verinnerlicht, wie Mitglieder der einen oder anderen Gruppe sind und wie sie zu sein haben. Wir wissen z.B., was sich für Männer und was sich für Frauen gehört, obwohl das Verhalten vieler Frauen und Männer den geltenden Normvorstellungen nicht entspricht. Die Norm- und Wertvorstellungen, die mit den verschiedensten Unterscheidungen einhergehen, machen den Anschein, die ,Natur‘ abzubilden, versuchen jedoch vielmehr die Subjekte in die jeweilige Kategorie zu zwingen. In diesem Sinne können Wert- und Normvorstellungen starke disziplinierende Wirkung auf die Subjekte entfalten, liefern zweifellos aber auch Halt und Orientierung.
- Als Nächstes wird die Zuordnung zu der einen oder anderen Gruppe internalisiert. Diese Zuordnung erfolgt meist von außen, zumindest ist der Vollzug der Zuordnung erst nach der Zustimmung von außen möglich. Die anderen sagen uns, ob wir Frauen oder Männer sind, ob wir ,echte Österreicher\_innen‘ sind oder nicht, ob wir dazugehören oder nicht. Je nach Kategorie der Unterscheidung kann es dabei für Einzelne mehr oder weniger möglich sein, sich gegen die Zuordnung von außen durchzusetzen.
- Mit der Übernahme der Zuordnung, die uns andere zuteilen, internalisieren wir auch die Werte und die Normen, die damit einhergehen. Zugleich fangen wir an, uns so zu verhalten, wie es sich für die jeweilige Gruppe (für die Frauen oder für die Männer, für die



„echten Österreicher\_innen“ oder für die „Menschen mit Migrationshintergrund“) gehört. Was wir wahrnehmen, was wir uns denken, was wir tun, passt sich den jeweiligen Vorgaben an. Die Übernahme der dominanten Vorgaben beeinflusst unser Selbstverständnis und Tun und wirkt auf unsere Körper zurück. Unser Verhalten schreibt sich in unsere körperliche Erscheinung ein, sodass diese männlicher oder weiblicher, hetero- oder homosexueller, primitiver oder kultivierter wirkt. Die Verinnerlichung der sozialen Zuordnung wird wieder äußerlich.

Durch die Internalisierung verdinglicht sich also das soziale Stigma und wird in ein materielles Stigma verwandelt. Um die Wirkung dominanter Konstruktionen und Stereotypen zu verdeutlichen, verwendet Collins (1991) den Begriff des „Controlling Images“ als Bezeichnung für vergeschlechtlichte rassialisierte Bilder, die ihre Wirkung nicht lediglich auf der symbolischen Ebene entfalten, sondern sich in konkreten sozialen Verhältnissen manifestieren. Bezogen auf subalterne Subjekte kann dies dazu führen, dass diese genau das tun, was von ihnen erwartet wird oder alles Mögliche daransetzen, den Idealen der Dominanzgesellschaft zu entsprechen.

In Bezug auf die „Internalisierung des Selbst als Anderes“ (Hall 1994, S.20) führt auch Hall aus, dass Rassismus „innerhalb der dominierten Subjekte wirksam“ (ebd., S.135) wird, indem er die Deklassierten dazu zwingt, sich selbst als minderwertig zu verstehen. Eine spezifische Form der Verinnerlichung und Internalisierung rassistischer Denkstrukturen und der Verkörperung der sozialen Zuordnung beschreibt Nivedita Prasad (1994, S.161 ff.). Am Beispiel des veränderten Erscheinungsbildes von Michael Jackson schildert sie, wie Rassismus zu einer tiefgreifenden Überidentifikation mit der Dominanzgesellschaft seitens der deklassierten Subjekte führen kann und sich sogar in ihre physische Erscheinung einschreiben kann. Das Selbstbild wird im Prozess der Internalisierung nicht nur durch die bloße Übernahme der Zuschreibungen und Stereotype geprägt, sondern auch im Versuch, sich mit aller Gewalt von diesen abzusetzen.

#### 9.4.2.3 *Ausblendung und Verleugnung von Rassismen*

Die „Internalisierung rassistischer Denkmuster“ und die „Verkörperung der sozialen Zuordnung“ können zur „Ausblendung und Verleugnung von Rassismen“ führen. Rassistische Ordnungen werden dabei als gegebene ontologische Größen hingenommen und nicht als Ergebnis von Willkürlichkeit und Streben nach Macht.

An einigen Stellen in den durchgeführten Gruppendiskussionen ist gut dokumentiert, wie verinnerlichte rassistische Denkmuster Migrationsandere dazu veranlassen, die Ursache für die erlebte rassistische Deklassierung und Benachteiligung bei sich selbst zu suchen. Wenn Migrationsandere die Schuld bei sich selbst suchen, dient dies auch der (Wieder-) Herstellung interner Kontrolle über extern ablaufende Prozesse und Mechanismen. Die Schuld bei sich selbst zu suchen, geht über die Internalisierung rassistischer Denkmuster hinaus. Ein solcher Umgang bestätigt die rassistischen Denkmuster und schreibt sie fort. Wissenskonstruktionen werden dadurch als Selbstverständnisse verfestigt und ausgebaut. Diese Umgangsform fand in den Gruppendiskussionen kaum in Form eines kommunikativen Wissens Ausdruck. Als konjunktives Wissen trat sie jedoch an vielen Stellen zu Tage, wie die folgenden drei Diskussionspassagen zeigen.

Im ersten Beispiel geht es in der Diskussion gerade darum, dass Menschen mit „dunkler Hautfarbe“ bei Kartenkontrollen in öffentlichen Verkehrsmitteln häufiger und mit bestimmtem Misstrauen kontrolliert werden. Mehrere Teilnehmer\_innen berichten über ihre

Erlebnisse, bei denen ihnen zu Recht oder zu Unrecht unterstellt wurde, ohne Fahrkarte zu fahren. Die Beispielbringer\_innen deuten die Unterstellung, ohne Fahrkarte zu fahren, als eine rassistische und als Grund für die häufigeren Kontrollen bei Menschen mit ‚dunkler Hautfarbe‘. Menschen mit ‚hellerer Hautfarbe‘ würden seltener kontrolliert. Einer der Teilnehmer erzählt dann, wie er zweimal von demselben Kontrolleur ohne Fahrkarte erwischt wurde. Während seiner Schilderung lachen die anderen Teilnehmer\_innen mehrmals. Am Ende der Erzählung kommt von einem der Teilnehmer folgende Aussage:

...Siehst du, es gibt einen Grund, wenn die schauen auf afrikanische Leute, die ohne Karte, *weil die haben schon so viele Erfahrung*, mit dir zum Beispiel. (G2w126)

Da vor dieser Mitteilung so viel Lachen im Raum ist, wird es aus dem Gesprächsprotokoll nicht ganz klar, ob der Satz nur ironisch gemeint ist oder ob der Teilnehmer wirklich sagen will, dass „afrikanische Leute“ selbst schuld sind, dass sie häufiger kontrolliert werden, weil die Kontrolleure in der Tat die Erfahrung machen, „afrikanische Leute“ würden ohne Karte fahren. An dieser Stelle lacht jedoch niemand mehr und auch in der darauffolgenden Diskussion wird die Aussage nicht in Frage gestellt. Es bleibt im Raum stehen, dass „afrikanische Leute“ selbst schuld sind, wenn ihnen unterstellt wird, ohne Karte zu fahren, weil sie manchmal in der Tat ohne Fahrkarte erwischt werden. Zwar würden auch ‚Österreicher\_innen‘ manchmal ohne Karte fahren, aber die Erfahrungen der Kontrolleure seien real und somit könne die Unterstellung, keine Fahrkarte zu haben, nicht als eindeutig rassistisch motiviert bezeichnet werden. Nicht die Kontrolleure seien schuld, Menschen mit ‚dunkler Hautfarbe‘ zu unterstellen, diese würden ohne Karte fahren, sondern Menschen mit ‚dunkler Hautfarbe‘ seien schuld, sich ohne Karte erwischen zu lassen und somit den Kontrolleuren Begründung für die Unterstellung zu geben.

Im zweiten Beispiel geht es um die Schuld der ‚migrantischen Eltern‘, dass sie das österreichische Schulsystem nicht kennen, sich demzufolge um bestimmte Sachen nicht kümmern und deshalb ihre Kinder ‚Ausländerklassen‘ zugewiesen werden:

...Ja, da muss wirklich was getan werden meiner Meinung nach, sonst haben wir nur noch Rassen als Lehrer und unsere Kinder werden nie was lernen können. (G3m229)

- Ja, wir haben es mit Projekten an Schulen versucht. Die Sache ist die, *die Eltern sind ein Problem*, hauptsächlich die Eltern. *Die afrikanischen Eltern verstehen das Schulsystem nicht, die wissen nicht*, was zum Beispiel Elternheft bedeutet. Viele von ihnen (G4m230)

- Elternabend (G1m231)

- Ja natürlich und oft *können* die Eltern auch *nicht* Deutsch. Dann können sie nicht an den Sachen von der Schule teilnehmen. Also die Eltern sind schon *schuld*... (G4m232)

Im dritten Beispiel berichtet eine der Teilnehmerinnen über ihre Erfahrungen in der Beratungsstelle, in der sie arbeitet. Sie erzählt, dass es ihr weh tut, wenn Afrikaner\_innen mit akademischen Ausbildungen Erwerbstätigkeiten nachgehen müssen, die weit unter ihren Qualifikationen liegen. An dieser Stelle meldet sich eine andere Teilnehmerin, Person M3w, und führt als Begründung ausschließlich mangelnde Deutschkenntnisse der Betroffenen an. Die Beispielbringerin widerspricht ihr und das Gespräch geht weiter:

... so viele Migrant\_innen kommen zu mir und dann, ich sehe ihre Ausbildungen und die Arbeit, die sie machen, sie putzen, und das tut mir so weh. Wenn ich sehe einen Afrikaner, der hat 2 akademische Grade, aber jetzt ist er in einer Wäscherei. Und dann denke ich (M1w423c)

- Ja, *die können kein Deutsch, oder?* (M3w424)

- Nein, er spricht sehr gut, aber das ist wegen seiner Hautfarbe... (M1w425)

In diesem Beispiel möchte ich die Aussage „*Ja, die können kein Deutsch*“ hervorheben. Darin findet das Wissen, dass man/frau selbst schuld ist, nicht als kommunikatives, sondern als konjunktives Wissen Ausdruck. Dieses implizite Wissen lässt sich auch so ausdrücken: ‚Wir Migrationsandere bekommen keine qualifikationsadäquaten Anstellungen, weil wir zu wenig gut Deutsch sprechen. Es findet keine willkürliche Benachteiligung statt. Könnten wir gut Deutsch, hätten wir dieselben Chancen. Also, wir sind selbst schuld.‘

Wenn man/frau die Schuld bei sich selbst sucht, so geht damit automatisch eine Ausblendung und Verleugnung des Rassismus einher: ‚Nicht der Rassismus schaffe die soziale Ordnung mittels Klassifizierung und Einstufung, sondern weil *wir* so sind, wie *wir* sind, oder weil *wir* so tun, wie *wir* tun, haben *wir* diesen sozialen Stellenwert‘.

Diese Ausblendung und Verleugnung des Rassismus scheint gewisse wichtige Funktionen zu haben, denn die Annahme, dass *wir* selbst schuld sind, impliziert ebenso, dass *wir* unseren sozialen Stellenwert ändern könnten. Dadurch wird die Illusion einer internen Kontrolle über extern ablaufende Prozesse und Mechanismen (wieder)hergestellt. In unserem Verständnis von *uns* und von der Welt wird Ordnung geschaffen. Alles scheint (wieder) gerecht oder zumindest gerechtfertigt zu sein. Durch die Rechtfertigung wird die herrschende soziale Ordnung jedoch zementiert.

#### 9.4.2.4 *Verdrängung eigener Rassismuserfahrungen*

Eine weitere Form des Umgangs mit rassistischer Deklassierung, die zu keiner besonderen Verbesserung der subjektiven Situation führt, aber die rassialisierenden Strukturen verfestigen kann, bezeichne ich als ‚Verdrängung eigener Rassismuserfahrungen‘. Dabei muss es keineswegs zu Ausblendung und Verleugnung von Rassismen kommen, doch die eigenen Erfahrungen werden verdrängt, relativiert oder verharmlost. Für dieses Muster finden sich in der Fachliteratur zahlreiche Hinweise (vgl. etwa Melter 2006 oder Blom 2009). Auch Böttger und Plachta (2007) betrachten Verdrängung des bedrohlichen Erlebnisses, sodass der Übergriff nicht mehr im Bewusstsein präsent ist, als eine mögliche innerpsychische Bewältigungsstrategie gegen rechtsextreme Übergriffe.

Verdrängung ist ein Begriff aus der Psychoanalyse. Damit wird ein angenommener psychologischer Abwehrmechanismus bezeichnet, durch den bedrohliche oder verbotene Sachverhalte von der bewussten Wahrnehmung ausgeschlossen werden. Verdrängung ist mehr als gewöhnliches Vergessen. In der Psychoanalyse wird Verdrängung als ein aktiver Prozess gesehen, der einen ständigen psychischen Aufwand, die s. g. Verdrängungsarbeit, erfordert. Nach außen artikuliert sich Verdrängung etwa durch Nichtwahrnehmen, Leugnen oder Abwerten von Informationen.

Da bislang keine Möglichkeit bekannt geworden ist, den Verdrängungsbegriff zu operationalisieren, erweist sich sein empirischer Nachweis als schwierig. Auch jene Stellen in den Gruppendiskussionen, die mich eine Verdrängung annehmen lassen, sind nicht sehr eindeutig. Manche Teilnehmer\_innen merken zu den von den anderen berichteten Rassismuserfahrungen an, selbst so etwas nie erlebt zu haben. Vermutlich haben diese Personen rassistische Deklassierung und Benachteiligung in solcher Form wirklich nie erlebt, doch ist es auch möglich, dass Rassismuserfahrungen verdrängt wurden. Immerhin handelt es sich bei Erlebnissen von Rassismus um Erfahrungen, die das eigene positive Selbstbild und die Identitätskongruenz bedrohen. Vor allem, wenn Personen mehr über die Rassismuserfahrungen ihrer Freunde, Bekannten und Verwandten berichten als über die eigenen,

erscheint mir Verdrängung als ein möglicher Umgang mit Rassismuserfahrungen sehr plausibel. Fremde Erfahrungen werden als viel problematischer hervorgehoben, dadurch werden die eigenen Erfahrungen ausgeblendet oder erscheinen nicht mehr so bedrohlich. Verdrängung von negativen Erfahrungen hätte jedenfalls das Potenzial, Distanz zu erzeugen und das eigene Selbstwertgefühl zu schützen. Dadurch kann die eigene Identitätskongruenz bewahrt werden. Dies wird in folgenden Zitaten sichtbar:

...*Aber, wenn ich mich in die Lage einer anderen Migrantin hineinfühle*, kann ich sie sehr gut verstehen, ich kann gut nachvollziehen, wie sie empfindet, was sie empfindet. .... Meistens ist sie weit weg von Informationsquellen, von Orientierungspunkten, von Verwandten, Freunden... und nun ist sie da, nun fühlt sie sich in einer Leere, in einem Vakuum. Sie kann sich nicht zugehörig fühlen, weder sprachlich, noch kulturell, noch emotional. Die Zugehörigkeiten hat sie hinter sich gelassen und nun ist sie in einer Leere, diese Leere treibt sie in eine Depression. Es kommt zu Rückzug, Isolation. Sie kann das Leben nicht mehr genießen, die Lust ist auf und davon. Wenn sowohl eine gewisse Nähe als auch eine gewisse Distanz vorhanden ist, kann man weit besser beobachten, weit besser nachvollziehen. (S1w62b)

...Dadurch, dass ich die deutsche Sprache beherrsche, *erlebe ich nicht*, was die anderen Teilnehmerinnen erleben bzw. das, was sie berichten, *kenne ich nicht aus eigener Erfahrung*, aber von vielen Leuten, von Erwachsenen höre ich ähnliche Erzählungen. (S3w135c1)

...Wenn man erwachsen wird, sehen die Probleme anders aus. Ich bin als Kind hergekommen. Ich war ca. 5 Jahre alt. Als Kind erlebst du vieles anders und rückblickend, also als Erwachsene nimmst du eine andere Perspektive ein. [...] *Ich kann mich ja auch nicht so ganz an meine Kindheit erinnern, also ich kann nicht genau sagen, was ich damals erlebt habe oder wie ich das erlebt habe*. Aber jetzt höre ich, wie es einem in etwa geht, wenn man erst seit kurzer Zeit da ist. (S3w69b)

Wenn ich von Verdrängung von Rassismuserfahrungen spreche, möchte ich das Nicht-Wahrnehmen bestimmter Ereignisse, das Nicht-Erkennen bestimmter Zusammenhänge und/oder die spezifische subjektive Bewertung hervorheben, welche die Ereignisse verharmlosen. Im folgenden Beispiel versucht ein Teilnehmer, auf eine (selbst-)ironische Weise darauf hinzuweisen. Seine Großeltern sind nach Österreich eingewandert. Er ist in Vorarlberg geboren und aufgewachsen, hat die österreichische Staatsbürgerschaft, spricht Vorarlberger Dialekt. Er wird in der Öffentlichkeit weder angepöbelt noch beschimpft (wie beispielweise im Zitat L5m51e auf S. 213). Der Rassismus, den er erlebt, ist ein anderer, kein unmittelbarer, ein nur indirekt wahrnehmbarer und wirkt so wie das in der feministischen Forschung beschriebene Phänomen der ‚Gläsernen Decke‘. Selbst wenn er keine direkte Diskriminierung wahrnehmen kann, steht er am Ende immer noch ohne Job und ohne Wohnung da:

...Also, *ich habe eigentlich keine Diskriminierung erlebt*, aber ich habe so lange keine Wohnung bekommen, bis mir die Gemeinde einen Zuschuss gab, und einen Job habe ich auch so lange net bekommen, bis ich als Diskriminierungs-Kämpfer einen bekommen hab. (P4m120)

**9.4.2.5 Nie wirklich ankommen (auch ‚Rückkehrorientierung‘ oder ‚Heimkehrillusion‘)**  
Eine Umgangsform, die nur in einer der durchgeführten Gruppendiskussionen thematisiert wird, nenne ich hier ‚Nie wirklich ankommen‘. Diese Bezeichnung verweist auf das von vielen Migrant\_innen artikulierten Vorhaben, nur vorübergehend in Österreich zu bleiben und eines Tages ins Herkunftsland zurückzukehren, wobei die Rückkehr aber immer weiter aufgeschoben wird. So werden die Rückkehrpläne jahrelang aufrechterhalten, aber nie

umgesetzt. Dadurch kommt es weder zu einer Rückkehr noch zu einer bewussten Entscheidung für ein In-Österreich-Bleiben. Das Aussetzen bzw. die Aufschiebung der Entscheidungen, in Österreich zu bleiben, ist mit konkreten ‚Integrationsproblemen‘ verbunden: Das Leben hier wird wie ein Leben im Provisorium geführt. Wenn z.B. nur ein kurzer Aufenthalt geplant ist, ist es nicht dringend notwendig, Deutsch zu lernen oder soziale Kontakte aufzubauen und zu pflegen.

Ein anderes Beispiel besteht darin, wegen der geplanten Rückkehr fortlaufend Investitionen in den Herkunftsländern zu tätigen, während die tatsächliche Rückkehr immer wieder aufgeschoben wird. Im Hinblick auf ein zukünftiges Leben im Herkunftsland werden dort z.B. Immobilien gekauft, ausgebaut, aufrechterhalten. Das verringert gleichzeitig die ökonomischen Ressourcen für das Leben in Österreich. Dieser Mangel an ökonomischen Ressourcen wirkt sich wiederum negativ auf die kulturelle und soziale Situation aus. Im folgenden Beispiel werden diese Aspekte von einem Teilnehmer thematisiert:

...Schau, wir haben keine Ziele. *Die Ersten, die vor 40 Jahren hergekommen sind, wollten für einen Traktor sparen und dann zurückkehren. Jetzt sind sie 40 Jahre hier und haben für 40 Traktoren verdient und leben aber so, als würden sie gleich zurückkehren. Er hat keine Wohnung, baut unten, hier ist er nicht eingelebt. Er nimmt immer den härtesten Job, wegen dem Geld.* Wir müssen uns überlegen, was wir wollen. Wollen wir hier leben, dann müssen wir umdenken und uns anpassen. Die Frage ist, sind wir jetzt Vorarlberger oder nicht. Nehmen wir die ersten Türken: *Er baut eine Villa mit 3 Stockwerken in der Türkei. Jedes Jahr renoviert er dort das Haus, aber er lebt dort einen Monat. Hier lebt er 11 Monate in einer Bruchbude, die Fenster nur geflickt. Er will immer zurück. Hier hat er nicht einmal ein gescheites Bad...* (A5m280bt)

Die Bezeichnung ‚Nie-Wirklich-Ankommen‘ soll zum Ausdruck bringen, dass Migrant\_innen die Tatsache, dass sie in Österreich leben, auch nach vielen Jahren als vorübergehend ansehen und dadurch nicht in Österreich *ankommen*. In Zusammenhang mit dieser Umgangsform spricht Badawia (2003) von „Heimkehrillusion“ (S.138; vgl. auch Hunn 2005). Der Begriff der Heimkehrillusion beschreibt eine immer wiederkehrende imaginäre Rückkehr zu einem imaginativen oder figurativen Wert und somit die Konstruktion einer „imaginären Gemeinschaft“ (Anderson 1988, zit. nach Hall 1994, S.37). Zu diesem ‚Zuhause‘, das unausweichlich Teil dieser Vorstellungswelt ist, können aber im wörtlichen Sinne nicht alle Migrant\_innen einfach zurückkehren, worauf die Frau in folgenden Zitate hinweist:

... Sie hat es so satt, sie hat all das so satt. Sie sagt, *weil sie Asylwerberin ist, kann sie nicht mehr zurück nach Georgien, aber was sie so erlebt, lässt in ihr den Wunsch aufkommen, zurückzufahren.* (S5w88at)

...Mein Kind... seine Träume, in seinen Träumen geht er immer wieder in das Haus seiner Kindheit. Er fragt mich dann, *Mama, wann gehen wir nach Hause?* (S5w64)

Die Gleichzeitigkeit ausreichender Entfernung, „um das Gefühl des Verlustes und des Exils zu erleben“ (Hall 2000, S.16), auf der einen und hinreichender Nähe, „um das Rätsel einer auf ewig aufgeschobenen ‚Ankunft‘ zu verstehen“ (ebd.), auf der anderen Seite nennt Hall „Diaspora-Erfahrung“ (ebd.). Es handelt sich um die Erfahrung, gleichzeitig drinnen und draußen zu sein. Die Diaspora ist definiert durch persönliche und strukturelle Konjunkturen. Dabei ist die kulturelle Identität nicht fixiert, sondern immer hybrid und als „Positionalität“ im historischen Kontext zu verstehen (Hall 2000, S.32).

Juhász und Mey (2003a) nennen den Wunsch nach Rückkehr und das Nie-Wirklich-Ankommen „Rückkehrorientierung und Drittlandperspektive“ und sehen als Ursachen dafür die schweizerische Ausländerpolitik sowie die Erwartung der Herkunftsländer und der zurückgebliebenen Freunde und Verwandten. Diese Rückkehrorientierung betrachten sie als eine Abwehrform gegen Diskriminierung.

Auch ich sehe trotz der ‚Integrationsproblematiken‘, die damit einhergehen, und trotz der Fortschreibung rassialisierender Konstruktionen, auf die Anderson (1988, zit. nach Hall 1994) verweist, die Bewältigungskomponente dieser Umgangsform im Vordergrund. Durch das ‚Nie-Wirklich-Ankommen‘ lässt sich eine innere Distanz aufbauen und aufrechterhalten, die durchaus als guter Schutzschild gegen Ablehnung wirken könnte: ‚Wenn ich selbst nicht dazu gehören will, kann mir niemand die Zugehörigkeit absprechen‘. Über den Selbstschutz hinaus leitet sich aus dieser Haltung auch eine bestimmte (mehr oder weniger illusorische) Freiheit ab und eine Überzeugung, die Kontrolle zu haben, ein Stück gelebte Selbstbestimmung, die sich auch im folgenden Zitat von Bauman widerspiegelt:

„Der Fremde, der sich weigert zu gehen, transformiert allmählich seinen temporären Aufenthalt in ‚Heimat‘ (home territory) – um so mehr, als sein anderes, ‚ursprüngliches‘ Zuhause in der Vergangenheit liegt und vielleicht überhaupt verschwindet. Auf der anderen Seite behält er, wenn auch nur theoretisch, die Freiheit zu gehen und kann so lokale Bedingungen mit einem Gleichmut betrachten, den ein Einheimischer kaum aufbringen kann“ (Bauman 1998, S.30).

Unter der Überschrift ‚aktive Duldungsstrategien‘ versuchte ich in diesem Abschnitt, verschiedene Taktiken oder Reaktionen darzulegen und zu verdeutlichen, wie Migrationsandere sich selbst als ‚rassisch‘ minderwertig wahrzunehmen beginnen. Damit stimmen sie auch der natio-ethno-kulturellen Unterscheidung, der natio-ethno-kulturellen Zuordnung und der rassistischen Abwertung zu und tragen durch die (Re-)Artikulation ideologischer Prämissen aktiv zur Aufrechterhaltung des Rassismus bei. Selbst wenn aktive Duldungsstrategien durch Ambivalenz geprägt sind, sind sie nicht irrational. Die Internalisierung der anerkannten Ideologien oder die Ausblendung von Widersprüchen bieten auch Halt und Orientierung. Die Verdrängung der eigenen Rassismuserfahrungen und die Rückkehrorientierung ermöglichen den Aufbau einer inneren Distanz.

### 9.4.3 Individuelle Aufstiegsstrategien

In diesem Abschnitt stelle ich Taktiken und Strategien vor, die einen individuellen sozialen Aufstieg anstreben und unter Umständen auch ermöglichen. Ich sortiere diese entlang der drei Cluster: ‚Assimilation‘, ‚Transgression‘ und ‚Entwicklung einer integrativen Haltung‘ (siehe Tab. 15).

Im Falle eines individuellen sozialen Aufstiegs spricht Tajfel (1982) von „sozialer Mobilität“. Er betrachtet diese<sup>81</sup> Strategie als durchaus brauchbar, um die eigene gesellschaftliche Stellung zu verändern. Sie könne jedoch nur eine individualistische Lösung bieten. Dadurch können sich sehr wohl Vorteile für die einzelnen Personen ergeben, die Position der Gruppe und die Beziehung zwischen den Gruppen bleiben jedoch unverändert.

Ich schließe mich Tajfels Urteil an. Durch den sozialen Aufstieg einzelner Individuen finden zwar Verschiebungen innerhalb der herrschenden Strukturen statt, die rassialisierende Strukturierung an sich verschwindet jedoch nicht und kann sich sogar noch verstärken.

<sup>81</sup> Tajfel verweist in diesem Zusammenhang nur auf die Strategie der Assimilation.

Durch den sozialen Aufstieg einzelner Individuen und auch ganzer Kollektive (vgl. Kap.9.4.4) kommt es zu Verschiebungen entlang der ‚sozialen Leiter‘; die Berechtigung und Notwendigkeit einer sozialen Leiter (in unserem Fall der rassialisierende Strukturierung) wird nicht in Frage gestellt. Verschiebungen innerhalb der herrschenden Strukturen schaffen jedoch hybride Positionen, die bestimmte destabilisierende Wirkung auf die rassistischen Strukturen ausüben:

„Denn nichts widerspricht dem Rassismus so sehr wie die Mischung. Hybride Zugehörigkeiten stellen das Identitätsdenken da infrage, wo Identität, wie im Fall des Rassismus, als reines und exklusives Phänomen propagiert, geglaubt und sozial praktiziert wird“ (Mecheril 2004, S.212).

**Tab. 15:** Individuelle Aufstiegsstrategien

Individuelle Aufstiegsstrategien		
Assimilation	Transgression	Entwicklung einer integrativen Haltung
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchhalten</li> <li>- Nutzung des rechtlichen Spielraums</li> <li>- Hervorhebung des eigenen sozialen Status</li> <li>- Einsetzen von Beziehungen</li> <li>- Erweiterung der eigenen Kompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suche nach Dialog</li> <li>- Wahrnehmung und Hervorhebung positiver Erfahrungen</li> <li>- Ablehnung von Verallgemeinerungen</li> </ul>

#### 9.4.3.1 Assimilation

Eine Möglichkeit der Deklassierung und Stigmatisierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten natio-ethno-kulturellen Gruppe, entgegenzuwirken, kann für Einzelne darin bestehen, die jeweilige Gruppe mittels einer physischen Distanzierung und psychischen Desidentifikation zu verlassen und die eigene Lebensweise an den Orientierungsrahmen der nichtstigmatisierten Gruppe anzupassen. Ich spreche in diesem Zusammenhang von ‚Assimilation‘ oder ‚Tarnung‘. „Überdeutsch“ nennt Mecheril (2004) die Überanpassung an die Sprache, Kleidung, Sitten usw. der „Deutschen“ in der Hoffnung, auf diese Weise das Stigma des „nicht-deutschen Aussehens“ wettmachen zu können. Im Kontext von kulturellen Zugehörigkeitsordnungen<sup>82</sup> wird die ‚Herkunftskultur‘ aufgegeben (man/frau distanziert sich davon bzw. bekennt sich nicht mehr dazu, etwa indem man/frau die eigene Muttersprache nicht mehr verwendet oder den eigenen Namen verändert, sodass er nicht mehr ausländisch klingt, oder die alten Traditionen nicht mehr pflegt) und es kommt zur Anpassung an die Normen und Werte der ‚neuen Kultur‘ bzw. zur Übernahme des neuen Werte- und Orientierungssystems. Assimilation wird auch in der Akkulturationsforschung als eine zentrale Kategorie diskutiert (vgl. z.B. Berry et al. 2003, Berry 1996; Berry 1980 und 1989, zit. nach Güttler 2003). Sie gelingt, wenn es einzelne Individuen der stigmatisierten Gruppe schaffen, der stigmatisierten Position zu entgehen, indem

<sup>82</sup> Diese Strategie ist durchaus auch im Kontext anderer Differenzordnungen denkbar.

sie die nichtstigmatisierte Lebensweise übernehmen. Bezugsgruppen, bei denen ein innerliches Zugehörigkeitsgefühl besteht, obwohl man/frau ihnen de facto nicht angehört, dienen bei Assimilation als Orientierungsrahmen für die Bewertung der eigenen Lage und der eigenen Person sowie als normative Strukturierungsgrundlage des eigenen Verhaltens. Die Übernahme von Verhaltensregeln einer Bezugsgruppe zielt auf die Erreichung von Zustimmung und Vermeidung von Sanktionen.

Die bisherigen Ausführungen legen nahe, dass der Assimilationsbegriff zwei Bedeutungen transportiert: Einerseits verweist er auf Assimilationsbereitschaft, -bestrebungen und -bemühungen von Individuen; andererseits kann er als vollzogener Wandel, Ergebnis der Mobilitätsbemühungen bzw. Zustand verstanden werden.

In den durchgeführten Gruppendiskussionen wird von dieser Umgangsform nie direkt berichtet, sie wurde von den Teilnehmer\_innen nie explizit als eine Möglichkeit präsentiert. Sie dokumentiert sich nur implizit, etwa in Form von Warnung vor Assimilation und damit einhergehendem Verlust der ursprünglichen (implizit auch der wahren, richtigen, besseren) Wertorientierungen (siehe ‚Überhöhung der eigenen Kultur‘ im Kap.9.4.4.2) oder in Form einer Forderung nach Assimilation (siehe beispielweise Zitat A5m280bt auf S.187). Im zweiten Fall wurden diese Forderungen nach Assimilation in Abgrenzung zu den bereits beschriebenen Umgangsformen ‚Nie wirklich ankommen‘ (auch ‚Rückkehrorientierung‘ oder ‚Heimkehrillusion‘) und ‚Flucht in eine illusorische Vergangenheit‘ erhoben. Das Zitat A5m280bt von S.187 wurde in der Gruppendiskussion als Appell an die ‚Landsmänner‘ eingebracht, ‚in Österreich anzukommen‘. Damit einher geht die implizite Aufforderung ‚Österreicher\_in zu werden‘, indem man/frau sich an den ‚hiesigen‘ Werten und Normen orientiert. In dem oben zitierten Beispiel wird dies an zwei Stellen besonders deutlich: Einmal in der Mitte des Zitates, als der Beispielbringer sagt: „...*Die Frage ist, sind wir jetzt Vorarlberger oder nicht*“ und am Ende, wenn er meint „...*Man muss erst ja zu etwas sagen, dann geht alles besser...*“. Auch an anderen Stellen in den durchgeführten Gruppendiskussionen dokumentieren sich solche Assimilationsaufforderungen:

...*Wir sind jetzt Hiesige, wir werden hierbleiben. Das muss uns klar sein.* Dann müssen wir uns auf die Bildung konzentrieren, dann verdienen wir mehr, dann geht es uns immer besser. (A3m264)

...Wir sollten jetzt die Osmanen mal links liegen lassen und uns endlich auf *uns als Europäer* verlassen. Was haben die Osmanen erreicht, was ist von ihnen übrig? (A1m341)

Alle dokumentierten Beispiele von Assimilationsaufforderung wurden als Abgrenzung zu anderen Umgangsformen eingebracht. An keiner Stelle ist genauer ausgeführt, wie die Anpassung erfolgt bzw. erfolgen kann. Die Assimilationsaufforderungen bleiben meist sehr vage, was Bestandteil ihrer Wirkungsweise und Funktion zu sein scheint. Für Bauman (1998) dient die Idee der Assimilation einer umfassenden Sicherung der sozialen Hierarchie. Durch die unterstellte „Überlegenheit einer Lebensform und die Unterlegenheit einer anderen“ (S.39) wird die bestehende Aufteilung der Macht gefestigt und gegen jede Kritik und Überprüfung gesichert. Assimilation verstärkt somit „die Ungleichheit, indem sie die Diskriminierung der unteren Ebenen der Machtstruktur an deren eigene Schwächen und Unzulänglichkeiten, eben deren ‚Andersartigkeit‘“ (ebd.) bindet. Die Unterlegenheit des ‚Fremden‘ leitet sich aus dem Begriff des ‚Fremden‘ ab.

Diese Markierung und Unterstellung des ‚Fremden‘ ist in allen drei oben angeführten Beispielen zur Forderung nach Assimilation vorhanden. Die Markierung und Unterstellung



des ‚Fremden‘ bleibt auch bei der Warnung vor Assimilation genauso bestehen (das ‚Fremde‘ ist hier jedoch nicht unterlegen, sondern überlegen). Sowohl die Forderung nach Assimilation als auch die Warnung vor Assimilation enthalten die Unterstellung, dass die ‚hiesigen Werte und Normen‘ sich von den ‚mitgebrachten‘ unterscheiden, ohne dass dieser unterstellte Unterschied genauer ausgeführt wird.

‚Assimilation‘ scheint eine aktive, aber defensive und strukturbestätigende Strategie zu sein, die meist unbewusst und individuell eingesetzt wird. Mit der Übernahme des ‚neuen Wertesystems‘ wird auch die gesellschaftlich etablierte Hierarchie angenommen. Die Stärkung des eigenen Selbstbildes geht auf Kosten der ursprünglichen sozialen Zugehörigkeit. Akzeptanz der Anpassung und Assimilation als eine Vision und als Muster einer Lebensstrategie fördert zugleich Anerkennung der hierarchischen Ordnung, ihrer Legitimität und ihrer Unverrückbarkeit. Allein das Aussprechen einer Assimilationsaufforderung, unabhängig davon, ob dies seitens der echten oder der unechten Staatsbürger\_innen erfolgt, etabliert die herrschende Gruppe in ihrer Position als richtungsgebende Macht, die befugt ist, eine Prüfung durchzuführen und die Ausführung zu bewerten (vgl. Bauman 1998). Im Assimilationsangebot steckt „die Aufforderung an einzelne Mitglieder einer stigmatisierten Gruppe, das Recht eben dieser Gruppe, eigene Verhaltensanforderungen zu setzen, in Frage zu stellen“ (ebd., S.39). Assimilationsaufforderungen zielen somit auf die Auflösung der Bindungen bestimmter sozialer Gruppen.

Assimilationsbemühungen von Einzelnen können nur dann zu Assimilation führen, wenn sich die Zuordnung zu der stigmatisierten Gruppe umgehen lässt und sich dadurch Anrufungen als Andere ausschließen lassen. Das ist jedoch nur partiell erreichbar, da Zuordnungen grundsätzlich nicht frei wählbar sind. Im folgenden Diskussionsabschnitt, in dem die Teilnehmer der türkischen Männergruppe darüber spekulieren, was das ‚Österreichische‘ für ihre Anpassung ausmachen könnte, kommt dieser Gesichtspunkt zum Ausdruck:

...Friss du mal Schwein, und tu mal die 2 cm Vorhaut wieder dazu nähen, fertig. Dann hast du es geschafft. (A4m229)

- Na, es reicht, wenn du Vorhaut hast (A4m231)

- und statt einem schwarzen Kopf einen gelben (Anm.: gemeint sind blonde Haare) (A7m231)

- die verdammten 2 cm sind es! (A4m234)

- der Jugoslawe kann jederzeit mit dem Österreicher mitziehen und sich innerhalb von Sekunden anpassen, aber der Türke kann das nicht. (A1m235)

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass höchstens eine ‚Internalisierung des Selbst als Anderes‘ (Hall 1994, S.135; vgl. auch Kap.9.4.2.1 und Kap.9.4.2.2) erfolgen kann, wenn Verortungen und Zuschreibungen unvermeidlich sind, jedoch keine Assimilation (vgl. auch Goffman 1992).

Wenn Assimilation nicht möglich ist, erscheint es angebracht, von „Hybridität“ und „Mimikry“ (Bhabha 1994, zit. nach Castro Varela/Dhawan 2005, S.100) zu sprechen. Bhabha entwirft seine Konzepte Mimikry und Hybridität als „Widerstandsstrategien“ gegen koloniale Herrschaftsverhältnisse in der Beziehung zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten, wobei er keine klare binäre Unterscheidung zwischen Kolonisierten und Kolonisatoren postuliert, sondern beide Seiten als gefangen in einer komplexen Reziprozität betrachtet.

Bhabha zeigt auf, dass der koloniale Diskurs nie zur Gänze autoritativ und uniform gewesen ist, denn (beabsichtigte) Bedeutungen konnten nur über eine „Übersetzung“ partikularer Ideen und Theorien in die Metropolen der Kolonien übertragen werden. Im Prozess ihrer Reartikulation unterliegen sie zwangsläufig einer Veränderung. In diesem Zusammenhang spricht er von *Hybridität*. Die (Re-)Interpretation der grundlegenden Erzählungen westlicher Kultur durch die kolonialisierten Subjekte konnte und könne die koloniale Macht weder vorhersehen noch kontrollieren. Im Prozess der Übersetzung (Wiederholung innerhalb eines anderen Kontextes) könne das sogenannte „Original“ niemals identisch bleiben, womit der Kolonialismus selbst die Identität und Autorität der Kolonisatoren fragmentiere (vgl. Bhabha 1994, zit. nach Castro Varela/Dhawan 2005; vgl. auch Tate 2003).

Als *Mimikry* bezeichnet Bhabha die Anpassungsbestrebungen der „reformierten, erkennbaren Anderen“ (Castro Varela/Dhawan 2005, S.90). Er hebt damit das koloniale Subjekt hervor, welches die Werte und Normen der beherrschenden Macht internalisiert sowie ihre äußerlichen Formen annimmt, ohne sie perfekt nachahmen zu können. Mimikry bezeichnet das koloniale Subjekt, „welches wie der Kolonisator selbst ist und doch anders“ (ebd.), „nicht ganz/nicht weiß“ (Bhabha 1994, zit. nach Castro Varela/Dhawan 2005, S.90), mit Makel behaftet. Mimikry ist Ausdruck der europäischen zivilisatorischen Mission, die es sich zur Aufgabe gemacht hatte, die kolonisierte Kultur in ihrem Sinne zu transformieren, zugleich zwangsläufig Ausdruck ihrer Destabilisierung, die sich in der durch die Differenzierung zwischen „Englischsein“ und „Anglisiertsein“ entstandenen Leerstelle ereignet (Bhabha 1994, zit. nach Castro Varela/Dhawan 2005, S.91). Da Mimikry im Spannungsfeld von Subversion und Unterdrückung auf einer ideologischen, affektiven Ebene funktioniert (im Gegensatz etwa zu direktem Zwang und Gewalt), konstituiert sie sich, Bhabha zufolge, als eine schwer fassbare und zugleich als eine effektive Strategie kolonialer Macht, die ihr eigenes „strategisches Scheitern“ schürt (ebd.). „Um effektiv zu sein, muss diese kontinuierlich das eigene Entgleiten produzieren, was sich im Kern durch Ambivalenz und Unabgeschlossenheit charakterisieren lässt“ (Castro Varela/Dhawan 2005, S.91). Mittels der Konzepte Mimikry und Hybridität versucht Bhabha (1994, zit. nach Castro Varela/Dhawan 2005) zu verdeutlichen, dass sich die Identitäten, an denen der Kolonialismus Herrschende und Unterworfenen festmachen will, als instabil und zerbrechlich erweisen. Mimikry und Hybridität stellen dabei nicht eine gezielte Verweigerung der Anerkennung der dominanten Autorität dar, auch nicht einen bewussten Versuch, die Subjektposition aufzulösen, die durch die koloniale Macht zugewiesen wird, indem sie jedoch die dominante Erzählung entstellen oder sich „weigern, den Blick des Kolonisators zu erwidern“ (Castro Varela/Dhawan 2005, S.100), wirken sie destabilisierend auf die koloniale Autorität.

„Konfrontiert mit diesem schwer fassbaren kolonisierten Subjekt, welches multiple Subjektpositionen gleichzeitig bewohnt („nicht-richtig-englisch“ und „originalindisch“), ist es der kolonialen Autorität weder möglich, seine Botschaft zu vereinheitlichen, noch die Subjekte konkret zu verorten“ (Castro Varela/Dhawan 2005, S.100).

Unter diesem Gesichtspunkt wird deutlich, dass kolonialisierte Menschen aus den rituellen Handlungen, Vorstellungen oder Gesetzen, die ihnen aufgezwungen wurden, oft etwas ganz anderes machten, als die Erobernden bei ihnen zu erreichen suchten. Sie unterwanderten die kolonialen Regeln und Normen nicht, indem sie sie ablehnten oder veränderten,

sondern durch die Art und Weise, wie sie sie gebrauchten – zu Zwecken und mit Bezugspunkten, die dem System fremd waren. Innerhalb des Kolonialsystems, dem sie nicht entfliehen konnten und das sie äußerlich „assimilierte“, blieben sie Fremde. Ohne die herrschende Ordnung zu verlassen, beeinträchtigten die kolonialisierten Subjekte die koloniale Macht (vgl. Seukwa 2006).

Solange also ‚Assimilation‘ (wie zu Beginn dieses Abschnittes beschrieben) möglich ist, kann sie zur Sicherung der Machtstrukturen dienen. Wenn jedoch Assimilation angestrebt wird, aber nur in Form von Mimikry und Hybridität erfolgen kann, beginnen die Grenzen zwischen der stigmatisierten und der nichtstigmatisierten Lebensweise zu verschwimmen und das Hegemoniale zu destabilisieren.

An dieser Stelle zeigt sich eine wesentliche Ambivalenz: Der soziale Aufstieg von Einzelnen ist wichtig, damit soziale Ungleichheit abgebaut werden kann und soziale Differenzkategorien an Macht verlieren. Sozialer Aufstieg Einzelner, der mit Assimilation verbunden ist und zu Unsichtbarkeit führt, ist für die Abschwächung von Differenzkategorien jedoch wirkungslos oder kontraproduktiv. Aufgelöst werden kann diese Diskrepanz erst dann, wenn Differenz sichtbar, aber bedeutungslos wird.

#### 9.4.3.2 *Transgression*

Ein weiterer möglicher Umgang mit Rassismus (in diesem Fall insbesondere vor dem Hintergrund struktureller Diskriminierungen) besteht in der individuellen Überwindung struktureller Barrieren. Durch die Überwindung von Grenzen, Verboten und Tabus, die zum Zweck der sozialen Über- und Unterordnung und Disziplin geschaffen wurden, kann die persönliche Situation verbessert werden. In diesem Sinne verwendet Seukwa (2006) in Anlehnung an George Bataille den Begriff der Transgression, dessen auch ich mich bedienen werde.

Bei dieser Strategie geht es nicht darum, Rassismus zu verurteilen, zu bekämpfen oder zu verändern, sondern um die Stärkung der eigenen Position bzw. die Verwirklichung der eigenen Vorstellungen von einem besseren Leben trotz hinderlicher staatlicher und bürokratischer Willkürmaßnahmen, Grenzregime, Ausbeutung in der Arbeit, Benachteiligungen in der Ausbildung oder beim Wohnen. Eine kritische Haltung gegenüber gesellschaftlichen Hierarchien ist zwar grundsätzlich vorhanden, kann jedoch nicht umgesetzt werden und wird nicht mehr beachtet. Konventionen werden zwar in Frage gestellt, die Subjekte verbleiben dennoch im etablierten System und finden sich damit ab, dass sie die Diskriminierung nicht verändern können. Sie versuchen lediglich, sie zu umgehen, indem sie sich bestmöglich durch die institutionalisierten Strukturen durchkämpfen, „an ihnen vorbei oder über sie hinweg sich ihren Erwartungen und Vorstellungen anzunähern“ (Bojadžijev 2008, S.284). Dadurch kann keine Revolution erfolgen, wie Collins (1991) auf die Ausführung von Audre Lorde verweist:

„the true focus of revolutionary change is never merely the oppressive situations which we seek to escape, but that piece of the oppressor which is planted deep within each of us“ (Lorde 1984, zit. nach Collins 1991, S.229).

Collins (1991) ruft aber auch auf, Aktivismus in Zusammenhang mit Widerstand zu überdenken: Wenn man/frau Macht und Aktivismus nur in einem öffentlichen Bereich sieht, werden viele stille, meist weibliche Widerstandsformen vernachlässigt. Der wahren Natur der Macht nachzugehen wäre somit nicht möglich (S.140).

Es ist vorauszusetzen, dass das Umgehen der rassistischen und diskriminierenden Strukturen die eigene Lebenssituation verbessert und daher auf einer individuellen Ebene sehr wirksam ist. Auch Bojadžijev (2008) betont die Bedeutung der kleinen unsichtbaren Kämpfe, sie spricht in diesem Zusammenhang auch von „unsichtbaren Taktiken“:

„Die Kämpfe sind nicht immer spektakulär, ihre Praktiken sind manchmal beiläufig und annähernd und zuweilen gerade darum besonders erfolgreich, weil sie unterhalb der öffentlich verhandelten Kompromisslinie liegen“ (S.120).

Als Ausdruck von ‚Transgression‘ wurden in den Diskussionsgruppen verschiedene Taktiken und Strategien hervorgehoben. Ich stelle hier folgende Muster vor:

- ‚Durchhalten‘,
- ‚Nutzung des rechtlichen Spielraums‘,
- ‚Hervorhebung des eigenen sozialen Status‘,
- ‚Einsetzen von Beziehungen‘,
- ‚Erweiterung der eigenen Kompetenzen‘.

Die Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen berichten, dass sie selbst oder ihre Bekannten aus der Community oft einiges ertragen müssen, um gewisse bürokratische oder strukturelle Schwierigkeiten zu überstehen. Um die jeweiligen Hürden bewältigen zu können, sei Durchhaltevermögen oder eine gewisse Hartnäckigkeit gefragt. Seukwa (2006) spricht von der „Kunst des Weitermachens in Ungewissheit“ sowie vom Aktionsmodus „den Widrigkeiten des Lebens trotzen“ (S.245 ff.).

Zwei der Beispiele, die ich aus den durchgeführten Gruppendiskussionen ausgewählt habe, um ‚Durchhalten‘ als Form des Umgangs mit Rassismus zu verdeutlichen, beziehen sich auf die Arbeitswelt. Das erste Beispiel schildert die Ausbeutung von Migrant\_innen, die auf eine ‚Arbeitsbewilligung‘ angewiesen sind, um einer ‚legalen‘ Erwerbsarbeit nachgehen zu können. Dies betrifft Drittstaatsangehörige mit bestimmten Aufenthaltstiteln<sup>83</sup>. Arbeitsbewilligung erhalten nicht die Personen, sondern die Betriebe, um eine bestimmte Person anstellen zu dürfen. Erst nach einer Beschäftigung von 12 Monaten innerhalb der letzten 14 Monate erhalten diese Personen eine ‚Arbeitserlaubnis‘, mit der sie auch von anderen Unternehmen und ohne weitere Ansuchen angestellt werden dürfen (vgl. AuslBG i.d.g.F.). Die Beispielbringerin im ersten Zitat berichtet über einen konkreten Fall und verweist auf das Ausbeutungspotenzial, das sich aus dieser gesetzlichen Regelung ergibt. Auch ohne Ausbeutung seitens der Unternehmen seien die 12 Monate eine Hürde, die überwunden werden müsse. Im zweiten Beispiel berichtet der Beispielbringer, dass Migrationsandere unter ihrer Qualifikation angestellt würden und für beruflichen Aufstieg viel mehr leisten müssten. Im dritten Beispiel geht es darum, dass selbst der Erhalt einer Überweisung zur Fachuntersuchung eine Hürde darstellen kann. Ich wählte diese Beispiele um sichtbar zu machen, wie breit gestreut die alltäglichen Hürden und Probleme sein können.

<sup>83</sup> Der jeweilige Aufenthaltstitel darf nicht bereits den freien Zugang zum Arbeitsmarkt beinhalten, nicht eine Erwerbstätigkeit aber auch ausschließen (vgl. Tab. 6). In Zusammenhang mit dem NAG ist dies beispielsweise bei folgenden Aufenthaltstiteln der Fall: Blaue Karte EU (ausgestellt durch einen anderen EU Staat), Schüler, Studierender, Aufenthaltsbewilligung Rotationsarbeitskraft. Im AsylG sind davon Personen mit Aufenthaltsberechtigungskarte gem. §13 Abs.1 AsylG, Aufenthaltsberechtigung besonderer Schutz gem. §57 AsylG und Aufenthaltsberechtigung gem. §54 Abs.1 Zi.2 AsylG betroffen.

Die Betroffenen benötigen in erster Linie Durchhaltevermögen: nicht aufgeben beim Versuch, eine Wohnung zu finden, eine Arbeitsbewilligung zu bekommen, eine Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten.

...Eigentlich das, was am stärksten auffällt, oder das, was am meisten stört, ist, dass Migranten, ob männlich oder weiblich, weit mehr arbeiten, als im Vertrag festgelegt ist. Das heißt, irgendwie werden sie angehalten oder gezwungen, weit länger zu arbeiten, als es im Vertrag steht. Der Sohn unserer Bekannten, also in seinem Arbeitsvertrag steht eine Arbeitszeit, die nichts mit seiner realen Arbeitszeit zu tun hat. Um die gelbe Karte zu bekommen, die Arbeitserlaubnis nach einem Jahr, muss er das in Kauf nehmen. Also, es ist ja so, in den letzten 14 Monaten muss man 12 Monate lang beschäftigt sein, damit man diese gelbe Karte, die Arbeitserlaubnis bekommt. Laut Arbeitsvertrag ist er für 4 Stunden angestellt, dabei arbeitet er 15 Stunden. Und die Differenz von diesen 11 Stunden, von diesen 11 Stunden, die er arbeitet, wird in keiner Weise abgegolten. Also er arbeitet 11 Stunden lang gratis. Die vertraglich festgelegten 4 Stunden werden bezahlt. Die weiteren 11 Stunden werden weder bezahlt noch sonst wie abgegolten. Sie wissen, dass diese Menschen darauf angewiesen sind, dass sie nicht darauf verzichten können, weil mit der Arbeit die Hoffnung auf die gelbe Karte verbunden ist. Ihre Notlage ist ihnen sehr wohl klar, daher lässt man sie länger arbeiten. Das kommt häufig im Gastgewerbe vor, in Restaurants, in den Küchen, bei Tätigkeiten wie Abwaschen, oder in der Reinigungsbranche. Eine extreme Ausdehnung der Arbeitszeit liegt vor, eigentlich handelt es sich um die Ausbeutung der Arbeitskraft, aber... *Die Menschen ertragen das, sie ertragen das, sie beißen die Zähne zusammen.* Sie meinen, auch das wird in einem Jahr schon Vergangenheit sein. Es handle sich ja eh nur um etwas Vorübergehendes. Ahh... also... das, was sie von anderen hören, die Erfahrungen der anderen, das setzt sie auch unter Druck natürlich. Denn es kommt nicht selten vor, dass Menschen kurz vor Erreichung dieser 12-monatigen Grenze, also in den letzten 2-3 Monaten, gekündigt werden. Es werden Argumente angeführt, wie der und die waren zu oft krank usw. Oder wenn die Arbeitgeber glauben, der oder die könnte Probleme verursachen, dann werden sie gekündigt. Oder in einem anderen Beispiel, ein Bekannter hat mir das erzählt, er hatte noch Probezeit, während der Probezeit kam es zu einem Arbeitsunfall, er wurde sofort gekündigt. Gründe, die vorgeschoben werden, sind, was weiß ich, dass man zu spät zur Arbeit käme, dass man oft krank sei... so verliert man die Arbeit. (S1w57)

...Die Arbeitsstelle, wo ich jetzt arbeite, da habe ich mich als technischer CAD-Zeichner beworben, und ein Unter- ..., 'Unter-' möchte ich nicht sagen, aber ein weniger Qualifizierter als ich, hat den Job bekommen und ich habe den Mechaniker-Job angeboten bekommen. *Ich habe damals angenommen*, und bin mittlerweile mit sehr viel Mühe ein bisschen weitergekommen, aber auch da wurden mir Steine in den Weg gelegt. Im Prinzip *muss man als Migrant doppelt so gut sein*, wie ein Einheimischer, um hhm nicht in derselben Zeit, sondern in einer längeren Zeit, den gleichen Aufstieg zu erreichen (A2m133e).

...Weil ich krank bin, bin ich ständig mit Ärzten konfrontiert. Z.B. ich gehe zum Hausarzt, wenn ich eine Tomographie machen lassen muss. Er meint, dies sei eine teure Angelegenheit und ist nicht gewillt, mich zu dieser Untersuchung zu überweisen. *Dann suche ich mir halt andere Ärzte, um diese Überweisung zu bekommen.* Also ist es ganz schön lästig, auf der Suche zu sein für eine Untersuchung, eine Überweisung, die du brauchst, für deine Gesundheit brauchst, nicht etwa aus Spaß. Es macht mich traurig, sehr traurig, das zu beobachten, das zu erleben. (L3w12a)

Um durchzuhalten, braucht es Hoffnung:

...Ich kann nur sagen Hoffnung, ich hoffe (K1m396)

...Ja, op op optimistisch weitergehen. Das heißt, wenn du eine Wohnung brauchst und man sagt dir ständig, die Wohnung ist schon vergeben, denkt man, wir werden irgendwann auch eine Wohnung kriegen. (K1m418)

Durchhaltevermögen und Hartnäckigkeit allein reichen manchmal nicht aus, um die strukturellen Barrieren zu überwinden. Dazu ist auch eine optimale ‚Nutzung des rechtlichen Spielraums‘ notwendig. Das folgende Beispiel skizziert, wie man/frau sich bei Problemen mit Sachbearbeiter\_innen in diversen Ämtern auch an deren Vorgesetzte wenden kann. In anderen Beispielen berichten die Teilnehmer\_innen davon, dass sie Rechtsanwält\_innen beauftragen, um einen Aufenthaltstitel oder andere behördliche Genehmigungen zu erhalten.

... Einmal hat er sich so geärgert, dann ist er einfach die Stiegen rauf gerannt und hat geschaut, wo der ah, dieser Chef quasi sitzt, und hat mit ihm geredet und der ist dann runtergekommen und hat dem Schalterbeamten gesagt, er soll ihm das geben. (M3w427b)

Wenn die rechtlichen Bestimmungen keine Spielräume zulassen, bleibt den Betroffenen oft nichts anderes übrig, als sie zu umgehen. Ein typisches Beispiel in diesem Zusammenhang ist die ‚Schwarzarbeit‘. Wenn es keine Wege einer ‚legalen‘ Beschäftigung gibt, steht nur die Möglichkeit der illegalen Beschäftigung zur Wahl.

...Man klagt so über Schwarzarbeit, besser gesagt über Schwarzarbeiter und kehrt unter den Teppich, dass eine Basis für Schwarzarbeit geschaffen wird. Bei Asylwerbern ist die Not natürlich viel größer als bei anderen Migrant\_innen. (S1w12b)

Bojadžijev (2008) geht in ihrer Studie über die migrantischen Kämpfe in Deutschland unter anderem den historischen Spuren der Illegalisierung nach und zeigt anhand der Praktiken der Einwanderung und der Kämpfe um Legalisierung und Bleiberecht auf, dass Migrant\_innen nicht einfach den vorgeschriebenen Wegen folgten. Sie spricht in diesem Zusammenhang von einer „Autonomie der Migration“ (S.120). Selbst wenn sich Migrant\_innen unterschiedlichen Einreisebedingungen und -modalitäten anpassen oder zuweilen fügen mussten, wichen sie immer wieder, individuell oder kollektiv, von diesen Wegen ab und wandelten die Bedingungen durch ihre Praktiken um. Bojadžijev betont, dass neben den „sichtbaren Kämpfen“ diese „unsichtbaren Taktiken“ genauso von Bedeutung sind, um „sich Räume zu schaffen, in denen die eigene Reproduktion gegen oder zumindest an den vorgegebenen staatlichen Kontrollpraxen und Strukturen vorbei, oder vielleicht besser: durch sie hindurch, stattfindet“ (ebd., S.227).

Eine weitere Möglichkeit zur individuellen Überwindung struktureller Barrieren kann durch die ‚Hervorhebung des eigenen sozialen Status‘ erfolgen. Sozialer Status und somit die Position, die *wir* auf der sozialen Leiter beziehen dürfen, leitet sich nicht nur aus *unserer* natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ab, sondern auch aus einer Reihe weiterer Kriterien wie Bildungsstand, Beruf, finanzielle Möglichkeiten usw. In diesem Zusammenhang berichten Teilnehmer\_innen in den Gruppendiskussionen, dass sie weniger diskriminiert werden, wenn sie aufgrund anderer Zugehörigkeitsordnungen über einen höheren sozialen Status verfügen. Folgende Beispiele zeigen, dass Migrationsandere gezielt ihren sozialen Status aufgrund Ordnungen abseits der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit hervorheben, um rassistische Deklassierung und Benachteiligung auszugleichen. Um der mangelnden sozialen Anerkennung, die sich aus der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ableitet, entgegenzuwirken, können verschiedene Statussymbole hervorgehoben werden:

...Wenn man *schön angezogen* ist, hat man weniger Probleme. (M6w96)

... Es heißt, Kleider machen Leute. Ich schaue auch, dass ich *gut angezogen* bin. Ich habe auch meine gute Jacke und meine *Aktentasche* oder so... (M1w118b)

...dann haben sie mich noch weiter schlecht behandelt, aber als ich das Visum (...), dann habe ich unterschrieben mit Magister, weil in meinem Deutschkurs habe ich gehört, was Mag. ist, na? Vorher habe ich gedacht, das ist ein Vorname oder so was. Bei uns heißt das ja nicht so. Dann haben sie gemeint, ‚nein, das ist Magister‘. Dann habe ich gedacht, gut. *Dann habe ich Magister geschrieben, als ich das nächste Mal zu der Aufenthaltsbehörde gegangen bin. Ich habe dann einen Sessel bekommen, ich bin anders behandelt worden.* Dann habe ich gedacht, ok. Das ist nicht schlecht. *Dann habe ich angefangen das immer zu sagen.* Bei uns zu Hause würde das niemand machen, aber hier macht es das Leben einfacher. Es hat hier einen anderen Wert... (M1w423b1)

...Er war auch erst dann so freundlich, als ich ihm meinen *Presseausweis* zeigte und sagte, dass ich das für eine türkische Zeitung schreiben werde. *Ohne Ausweis hätte er wohl nicht so lange mit mir gesprochen.* (A5m151)

„Einsetzen von Beziehungen“ stellt nach Angabe der Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen eine weitere Möglichkeit zur Überwindung von institutionellen Hürden dar. Die ausgewählten Beispiele zeigen, dass Migrant\_innen verschiedene Beziehungen einsetzen, um institutionelle Barrieren zu überwinden oder schneller mit Schwierigkeiten fertigzuwerden:

Oder auch wenn man etwas machen will, wenn man Vitamin B hat, na, das heißt, *Beziehungen*, dann geht alles hier. Du kannst alles machen, du musst *nur die richtigen Menschen kennen*. Das kann ich sagen. Das ist zwar nicht 100%ige Demokratie, aber so ist das hier... (M1w423b2)

...Ich denke, das hängt auch damit zusammen. Wenn du zu der Fremdenpolizei gehst, die diskriminieren auch und die sagen, ‚ja, komm zurück in 2 Wochen, weil so lange wird das dauern‘. Ich habe von einem Bekannten gehört, *jedes Mal nimmt er all seine Papiere* und geht, er studiert auch in Leoben, *und jedes Mal kommt irgendjemand und sagt: ‚Nein, heute geht es nicht‘. Dann hat er seinen Professor mitgenommen und auf einmal geht alles.* (M3w427a)

...Schau, als wir eine größere Wohnung gesucht haben... Also, da waren Inserate und *wir haben Leute, die ziemlich gut Deutsch können, anrufen lassen...* (S5w123t)

An dieser Stelle wird die Bedeutung von sozialen Beziehungen sichtbar, die von vielen Autor\_innen (vgl. Mecheril 1994, Portera 2003, Kirkcaldy et al. 2006, Farrokhzad 2007, Juhasz/Mey 2003a) hervorgehoben werden, weil sie eine wichtige Quelle für soziale Unterstützung darstellen und auch Zugehörigkeit, Anerkennung und Selbstvertrauen darstellen können.

Eine weitere Möglichkeit zur Stärkung der eigenen Position trotz struktureller Barrieren gründet in der ‚Erweiterung der eigenen Kompetenzen‘. Böttger und Plachta (2007) betrachten „Erweiterung der eigenen Kompetenzen“ als eine assimilative Bewältigungsstrategie, die auf Veränderung der bedrohenden Situation gerichtet sei. Das Ausmaß an subjektiven Handlungsoptionen verändert in diesem Sinne auch die Qualität der bedrohlichen Situationen. Auch Seukwa (2006) betrachtet die „optimale Nutzung der Bildungszeit“ (S.245) als einen wichtigen Aktionsmodus. In diesem Zusammenhang spricht er von der „Kunst, die Gelegenheit zu nutzen“ (ebd.).

In den durchgeführten Gruppendiskussionen verweisen die Teilnehmer\_innen vor diesem Hintergrund auf die Bedeutung von sprachlicher und beruflicher Ausbildung. Deutschkenntnisse und gute Ausbildung seien wichtig; nicht primär, weil man/frau dadurch weniger diskriminiert wird, sondern sich dadurch besser wehren und durchsetzen kann, mehr Möglichkeiten zur Verfügung hat und sich besser gegenseitig helfen kann:

...Ja, weil die Frage war nicht so angenehm, aber am Ende habe ich gewonnen. Und das war ein gutes Gefühl, weil *ich hatte gerade einen Deutsch Kurs absolviert und ich konnte mich wehren.* (M1w397)

...Meines Erachtens ist es immens wichtig, die Sprache ist immens wichtig. *Wenn wir uns stärken wollen, ist die Sprache immens wichtig.* Sprache gibt dir Kraft, sie stärkt dich. Wenn es keine Kurse gibt, wenn es keine passenden Kurse gibt, dann besorg dir ein Buch, setz dich hin, studiere, kämpfe darum. Der Kampf zahlt sich aus. Der Preis, den du in Kauf nimmst, zahlt sich aus. Ich weiß, es klingt so leicht, es ist so leicht gesagt, ich weiß, aber dennoch, wenn du dich stärken willst, wenn du dich in diesem Land stärken willst, dann musst du diesen Preis in Kauf nehmen. *Natürlich, auch wenn du die Sprache beherrscht, wirst du diskriminiert werden. Auch dann, aber du wirst dich wehren können, du wirst dich artikulieren können.* Das ist meines Erachtens eine immense Notwendigkeit. So sehe ich das, so denke ich. (S3w143)

...Wir können sagen, okay, das ist unser Schicksal, wir werden weiter so leben, aber wir können wenigstens unsere *Kinder* retten, indem wir ihnen eine *Ausbildung* ermöglichen, wenn wir sie nicht gleich nach der Pflichtschule in eine Fabrik stecken wollen, wegen des Geldes, das ist kurzfristiges Denken. *Nur wer gebildet ist*, wird nicht nur nicht unterdrückt, sondern kann auch den anderen Migranten helfen. (A5m314)

„Durchhalten“, „Nutzung des rechtlichen Spielraums“, „Hervorhebung des eigenen sozialen Status“, „Einsetzen von Beziehungen“, „Erweiterung der eigenen Kompetenzen“ sind mögliche Taktiken zu „Transgression“ (im Sinne dieser Studie: das Durchsetzen von eigenen Bedürfnissen und Interessen vor dem Hintergrund rassistischer Strukturen). Alle diese Muster basieren in gewissem Ausmaß auf Hartnäckigkeit, weshalb ich gelegentlich auf diese Bezeichnung zurückgreife, wenn ich bildhaft von „Transgression“ spreche.

#### 9.4.3.3 Entwicklung einer integrativen Haltung

In der Psychologie ist der Integrationsbegriff stark vom kanadischen Sozialpsychologen John W. Berry geprägt, der im Rahmen der s.g. „Kultur-Kontakt-Forschung“ sein berühmtes Akkulturationsmodell entwirft (vgl. etwa Berry et al. 2003, Berry 1996, Berry 1980 und 1989, zit. nach Güttler 2003). Nach Berry ist unter „Integration“ der dynamische, langandauernde und sehr differenzierte Prozess des Zusammenfügens und Zusammenwachsens von Menschen mit „unterschiedlichen ethnokulturellen Hintergründen“ zu verstehen. Kennzeichnend für dieses Akkulturationsverständnis ist der wechselseitige Austausch von Ideen und „Kulturgütern“ sowie gegenseitige Akzeptanz und Respekt, welche eine politisch-gesellschaftliche Zusicherung beinhalten, die jeweilige ethnokulturelle Identität zu wahren und zu fördern. Bezogen auf Zugewanderte und auf Alteingesessene bedeutet das, dass Akteur\_innen zentrale Aspekte ihrer eigenen Kultur beibehalten, während sie gleichzeitig Elemente der neuen Kultur annehmen und es als wertvoll ansehen, mit der neuen kulturellen Gruppe Beziehungen einzugehen. Im Akkulturationsprozess nähern sich Zugewanderte und Alteingesessene einander an, finden Gemeinsamkeiten, stellen Unterschiede fest, setzen sich mit diesen auseinander und entwickeln – jeweils unter Wahrung



der „eigenen kulturellen Identität“ – gemeinsame Werte und Normen. Integration beinhaltet somit einen Anpassungsprozess sowohl von Seiten der Zugewanderten als auch von Seiten der autochthonen Bevölkerung.

Im Hinblick auf den Umgang mit rassistischer Deklassierung erscheint mir der Begriff der Integration nur bedingt brauchbar, da Integration nicht nur seitens der deklassierten Subjekte erfolgen kann. Die deklassierten Subjekte allein können keine Integration bewirken, sondern nur eine anstreben. Sie können also eine integrative Haltung entwickeln, indem sie versuchen, sich mit der eigenen und der fremden natio-ethno-kulturellen Gruppe zu identifizieren. Auch wenn Integration nicht allein von Seiten der Migrationsanderen realisiert werden kann, so wenig kann sie ohne die Migrationsanderen realisiert werden. Wichtige Voraussetzungen dafür sind: nicht verallgemeinern, nicht Personen anderer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten abwerten, sondern ihnen mit Offenheit und Toleranz begegnen, nicht alles schlecht werten, nicht alles auf die Personen reduzieren, sondern auch die Situation berücksichtigen, sowie den Dialog suchen. Damit Integration funktionieren kann, müssen diese Voraussetzungen von beiden Seiten erfüllt werden.

Auf der Ebene von Selbstverortung verweisen verschiedene Autor\_innen auf diese Strategie: „Weltbürgerlich“ nennt Mecheril (1994) die Praxis der Abgrenzung von den regional begrenzten Kulturen und die Handlungsorientierung als Mitglied einer transnationalen Weltkultur. Ghaderi (2014) spricht von „hybrid-dezentrierter“ und „humanistisch-dezentrierter Selbstverortung“. Gutiérrez Rodríguez (1999) hebt die Ungebundenheit der eigenen Zukunftspläne von den geographischen Orten als eine wichtige Ressource hervor. Pott (2003) zeigt, wie es Migrationsanderen gelingt, von ihren mehrfachen Zugehörigkeiten und Zugängen zu Ethnizität im Rahmen von sozialem Aufstieg Gebrauch zu machen, etwa durch die Hervorhebung des eigenen Migrationshintergrundes oder der eigenen multikulturellen Kompetenzen.

In den Gruppendiskussionen kamen hinsichtlich ‚Entwicklung einer integrativen Haltung‘ drei Momente besonders zum Ausdruck:

- ‚Suche nach Dialog‘,
- ‚Wahrnehmung und Hervorhebung positiver Erfahrungen‘ und
- ‚Ablehnung von Verallgemeinerungen‘.

Eine Verbindung verschiedener Kulturen kann nur über Austausch und Dialog stattfinden. In diesem Sinne ist es erforderlich, dass man/frau Kontakt zu den jeweils Anderen sucht, ihn zulässt und einen Austausch und Dialog anstrebt. Ich bezeichne diese Umgangsform als ‚Suche nach Dialog‘. Sie wird in folgenden Zitaten sichtbar:

...Soziale Beziehungen habe ich geschrieben. Also ich hätte so gerne *Kontakt zu Österreicher\_innen*, selbst mit meinen geringen Deutschkenntnissen. Ich bemühe mich, sei es auf der Straße, bei gewissen Anlässen oder am Arbeitsplatz, wenn die Bekannten der alten Damen zu Besuch sind, oder mit den ArbeitskollegInnen. Du willst dich ja unterhalten, du willst sie verstehen, du willst ihnen erzählen, wie du bist, was in dir vorgeht... (S1w20t)

...Ich glaube, wenn wir einander *normal begegnen*, dann haben wir das Problem nicht mehr. Das habe ich so gelernt, weil ich auch davon betroffen bin. (M1w379b)

Unumgänglich für die Entwicklung einer integrativen Haltung ist auch die ‚Wahrnehmung und Hervorhebung positiver Erfahrungen‘. Man/frau sollte in der Lage sein, trotz negativer Erfahrungen auch Positives in der sozialen Interaktion mit Menschen aus der domi-

nanten Gruppe erkennen zu können. Wie in folgenden zwei Zitaten und in der Dialogpassage sichtbar wird, ist es eine Frage der Auslegung, ob bestimmte Fragen als Zeichen des persönlichen Interesses oder als solches für Unwissen oder gar für Ignoranz und Deklassierung betrachtet werden.

...*Jedes Kennenlernen ist ein Auftritt: Woher kommst du? Wie lange bist du da?* (L5m51d)

...*Manche Leute sind ganz nett.* Wenn ich mit meinen kleinen Kindern unterwegs bin, dann fragen sie nach ihrem Alter, nach ihren Namen, sie zeigen Interesse, sie fragen nach. Ich beantworte ihre Fragen so gut ich kann. Sie fragen mich, *wie lange ich schon da bin.* Ich sage, dass ich erst seit einem Jahr da bin. Dann sagen sie, ‚schön‘ [im Original Deutsch]. *Also, sie meinen, dass ich in dieser kurzen Zeit schon einiges gelernt habe. Das freut mich dann. Das ist dann eine Art Wertschätzung und Wertschätzung stärkt dich.* (S5w127c)

...Ähm, ich habe natürlich Erfahrung am Land, wo die Leute ganz offen waren. Weil ich habe da, ich konnte kaum Deutsch und irgendwie waren wir in einem Bauernhaus und die Leute da waren aber sehr höflich. Man hatte da Kontakt und *die Leute waren immer da und ganz höflich, lieb und so was.* Das ist sehr interessant, weil das waren ganz einfache Bäuerinnen und die waren sehr offen. Natürlich, manche Leute waren nicht so lieb, aber zum Beispiel haben sie auch Fragen gestellt, *ob in meinem Land, zum Beispiel, ah, haben wir Winter? Oder die Leute, essen sie 3 Mal? Das war ganz neu für die.* (M5f181)

...Mhmm, ich wurde in den USA einmal gefragt, *ob es bei uns einen Briefträger* gibt, der uns die Post nach Hause bringt oder ob wir sie irgendwo abholen müssen. (lachen) (M1f182)

...*Die fragen mich, ob es bei uns Autos gibt, na?* Ich arbeite da in einer Schule, wo die Kinder viele Fragen haben, na: ‚Gibt es bei euch Autos?‘ Dann sag ich: ‚Ja bei uns gibt es BMW, da gibt es VW, da gibt es alles‘. (M2f187)

...Ja, die fragen sogar in England. Wir *haben immer Geschichten erfunden: ‚Nein, wir sind nur auf Elefanten geritten‘.* (M4f188) (alle lachen)

...*Ja, die denken, wir sind dort im Dschungel.* (M2f192)

Die ausgewählten Beispiele zeigen, dass ein und dieselbe Frage, z.B. ‚Woher kommst du?‘ oder ‚Wie lange bist du da?‘ als ein Angriff und Zeichen von ‚VerÄnderung‘ (vgl. Kap.9.4.6.2) und Ausgrenzung (vgl. auch Farah Melter 2011) oder auch als Zeichen persönlichen Interesses kommuniziert und verstanden werden kann. Genauso kann sich hinter Fragen bezüglich der Herkunftsländer sowohl Interesse wie auch die Unterstellung von Rückständigkeit verbergen. Die Auslegung einer Botschaft ist also nicht nur auf die Aussage an sich oder auf die dahinterliegende Intention angewiesen. Schulz von Thun (2000) spricht in diesem Zusammenhang von der „Autonomie einer Nachricht“. Sie hängt sowohl von der Person, die die Botschaft artikuliert („Sender\_in“) als auch von der Person ab, die die Botschaft empfängt und decodiert („Empfänger\_in“). Dadurch ist zwischenmenschliche Kommunikation durch ständige Abweichungen von Ausdruck und Wirkung geprägt.

...Wir alle kennen wahrscheinlich solche Situationen, wo wir jemanden anlachen, weil uns etwas an dieser Person gut gefällt. Oh... *dieses freundliche Lachen fassen sie als Auslachen auf. Als ob wir etwas Böses im Sinn hätten. Es ist zwar nichts Handfestes, nichts, was man so mit der Hand greifen könnte, aber so eine Art Unterstellung übermittelt mit Mimik und Gestik.* (S1w4c)

Hinsichtlich der Entwicklung einer integrativen Haltung erscheint mir die Neigung, nicht ausschließlich negative, sondern auch positive Aspekte wahrzunehmen und zu betonen, über den Dingen zu stehen und nicht daran zu verzweifeln, von besonderer Bedeutung.

Dies bezeugen folgende zwei Beispiele. Unklar ist jedoch, inwiefern dies willkürlich beeinflussbar ist.

...Ich hatte einmal eine Vermieterin, sie hat mich öfters besucht. Ich habe so einen Teig, nein, nein, ihr kennt den nicht, so eine Mehlspeise gemacht. Sie hat das sehr gern gehabt. Vielleicht war es nicht nur die Mehlspeise, vielleicht eher die Unterhaltung. Sie kam oft zu uns, wir aßen und tranken zusammen. Dann, als wir ausziehen wollten, hat sie gesagt, dass sie böse auf mich ist. Ich habe sie dann gefragt: ‚Böse auf mich? Wieso das?‘ Sie sagte, weil wir gehen, weil wir sie verlassen. Siehst du? *Es gibt hier auch gute Menschen, Menschen, die das Menschliche wertschätzen können, wirklich gute Menschen.* (L3w91)

...Einmal, in der Straßenbahn, es waren einige Russen. Aus dem Flüchtlingsheim habe ich sie gekannt. Sie haben so ganz normal miteinander gesprochen. Da hat ein Österreicher sich eingemischt, hat mit ihnen geschimpft, aber ein anderer Österreicher, der die Szene verfolgt hat, ist aufgestanden und zu ihnen gegangen, hat den Russen die Hand gegeben, hat gesagt, dass er auch ein Österreicher ist *und hat Partei ergriffen für sie. Das war angenehm.* (S1w4d)

In den durchgeführten Gruppendiskussionen appellieren einzelne Teilnehmer\_innen gegen Verallgemeinerungen und Etikettierungen aller Mitglieder der Dominanzgesellschaft. Ich nenne diese Umgangsform ‚Ablehnung von Verallgemeinerungen‘. In den Beispielen zur ‚Ablehnung von Verallgemeinerungen‘ wird nicht in Frage gestellt, ob es die ‚echten Österreicher\_innen‘ oder die ‚richtigen Europäer\_innen‘ wirklich gibt. Hinterfragt wird lediglich die Generalisierung, die mit der Kategorisierung einhergeht. Dies kann vermutlich nicht zu einer Aufhebung der rassialisierenden Repräsentationen führen, doch werden die Repräsentanzen durch die Hervorhebung ihrer Undeutlichkeit etwas destabilisiert.

...Aber, wenn auch wenig, so gibt es doch auch erfreuliche Beispiele. *Es wäre falsch, alle Europäer, alle Österreicher in einen Topf zu werfen und zu sagen, alle sind so und so*, das widerstrebt mir, es gibt Menschen mit einem bestimmten Bewusstseinsniveau, die einiges überwunden haben, das ist das Erfreuliche. (S1w85c)

...Ja, und viele Ausländer sagen dann auch, sie gehen lieber nicht nach Kärnten und so, wegen der Politik, aber ich habe da Erfahrung und ich habe, ähm, sehr viele nette Kärntner getroffen. Die sind nicht so wie Haider oder so, nein? Das ist dann ganz anders, *das kann man nicht verallgemeinern*, nicht alle sind schlecht. (M1w387)

...Ja genau. Ich meine, es gibt Fälle, wo der Polizist sagt, warum hast du deine Karte nicht gezeigt, der hat das Recht und dann bekommst du eine Strafe. *Aber es gibt eben auch Polizisten*, die dann sagen: ‚Warum hast du nur die Afrikaner kontrolliert? Das ist nicht gut.‘ (G4m110)

‚Ablehnung von Verallgemeinerungen‘ ist neben der ‚Suche nach Dialog‘ und der ‚Wahrnehmung und Hervorhebung positiver Erfahrungen‘ eine wichtige Taktik zur ‚Entwicklung einer integrativen Haltung‘. Eine solche ist im Rahmen multikulturalistischer Diskurse durchaus auch auf Seiten der Nicht-Migrationsanderen festzustellen. Ausschlaggebend dabei ist ein spezifisches Rassismusverständnis, in dem Rassismus weniger als grundsätzliches gesellschaftliches Strukturierungsprinzip verstanden wird, sondern als eine extreme Erscheinungsform, von der man/frau sich distanzieren möchte. Diese Distanzierung von den ‚bösen‘, ‚dummen‘, ‚irrationalen‘ Rassist\_innen wird begleitet von der Selbstdarstellung als besserer Mensch.

Die ‚Entwicklung einer integrativen Haltung‘ zeichnet neben ‚Assimilation‘ und ‚Transgression‘ eine spezifische Möglichkeit, um den eigenen sozialen Stellenwert zu stärken. Ein sozialer Aufstieg vieler Individuen kann zu Vermischungen zwischen den natio-ethno-

kulturellen Kollektiven führen. Die eindeutige Zuordnung von natio-ethno-kulturellen Kollektiven entlang der sozialen Leiter kann dadurch verwischt werden. Die soziale Einstufung an sich wird dabei jedoch nicht abgebaut. Vielmehr entsteht dadurch die Illusion, dass soziale Stellung der eigenen Leistung zu verdanken und unabhängig von der sozialen Herkunft wäre.

9.4.4 Kollektive Aufstiegsstrategien

In diesem Abschnitt möchte ich verschiedene Taktiken und Strategien vorstellen, die einen kollektiven sozialen Aufstieg anstreben und ermöglichen. Im Falle von kollektivem Aufstieg spricht Tajfel (1982) von „sozialem Wandel“ oder „sozialer Veränderung“. Bestehen die Möglichkeiten der „sozialen Mobilität“ (also des individuellen sozialen Aufstiegs) nicht, kann nach Tajfel die eigene soziale Identität mit Strategien des „sozialen Wandels“, die auf Veränderungen der Gruppenbeziehungen gerichtet sind und eine bessere gesellschaftliche Stellung der Eigengruppe auf dem Wertekontinuum anstreben, verbessert werden. Dadurch kommt es zu Verschiebungen entlang der Ordnungshierarchie, sodass ganze Kollektive Auf- oder Abwertung erfahren. In diesem Abschnitt zeige ich, wie sich diese Verschiebungen destabilisierend und gleichzeitig stabilisierend auf die rassistische Ordnungshierarchie auswirken können: Selbst, wenn sich die Positionen auf der sozialen Leiter verschieben, ändert sich die hierarchische Strukturierung nicht. Die Berechtigung und die Notwendigkeit einer rassialisierenden Strukturierung und einer rassistischen Ordnungshierarchie werden jedenfalls nicht in Frage gestellt. Durch die Hervorhebung der eigenen Herkunftskultur und der damit einhergehenden Selbstethnisierung wird die Unterstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Zuordenbarkeit vielmehr verfestigt. Wie Pott (2003) ausführt, kann sich die Mobilisierung von Ethnizität nie der Unterstellung der natio-ethno-kulturellen Differenz entziehen (vgl. auch Mecheril 1999, Kalpaka 2006, Amesberger/Halbmayer 2008).

Tab. 16: Kollektive Aufstiegsstrategien

Kollektive Aufstiegsstrategien	
Partielle Suprematie	Direkte Konfrontation
	- Abwertung der Mehrheitsösterreicher_innen - Überhöhung der eigenen Kultur

Nach Hall (1994) steht hinter jeder kollektiven Aufstiegsbestrebung eine spezifische Form „lokaler Identitätspolitik“. Als Beispiele dafür können etwa

- die strategische Rückkehr zu „defensiveren“ Identitäten in den Gemeinschaften der Minderheiten (als Reaktion auf Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen) oder
- die Stärkung lokaler Identitäten der Mitglieder einer herrschenden ethnischen Gruppe, die sich durch die Präsenz anderer Kulturen angegriffen fühlen,

gesehen werden. Das Letztere erfolgt durch den Versuch, reine Identitäten und Kohärenz wiederherzustellen und alte Traditionen zu rehabilitieren. In Anlehnung an Gramsci betrachtet Hall jede Form „lokaler Identitätspolitik“ als Kampf um kulturelle Hegemonie, in

der es um die Verschiebung des Machtgleichgewichts im Verhältnis zur Kultur bzw. um die Veränderung der Anordnungen und der Konfigurationen der kulturellen Macht geht (vgl. Hall 2000).

Die kollektiven Aufstiegsbestrebungen, die sich in den durchgeführten Gruppendiskussionen dokumentieren, lassen sich in zwei Cluster zusammenfassen: Ein kollektiver sozialer Aufstieg kann durch ‚partielle Suprematie‘ oder durch ‚direkte Konfrontation‘ erreicht werden (siehe Tab. 16).

#### 9.4.4.1 Partielle Suprematie

Eine Möglichkeit, der niedrigeren gesellschaftlichen Stellung der eigenen Gruppe entgegenzuwirken und dadurch den sozialen Aufstieg der eigenen natio-ethno-kulturellen Gruppe zu sichern oder zu ermöglichen, ergibt sich, wenn die Betroffenen sich auf den Vergleich mit anderen untergeordneten Gruppen beschränken. Elias und Scotson (1990) sprechen in diesem Zusammenhang von „Schließung gegen unten“. Auf diese Strategie wird in der Fachliteratur oft verwiesen (vgl. etwa Dietrich 2009, Brown 2003, Güttler 2003, Juhasz/Mey 2003a). Tajfel (1982) spricht in diesem Zusammenhang von „abwärtsgerichteten Vergleichen“. Diese „sozialen Vergleiche nach unten“ versucht er zu erklären, indem er auf die erheblichen Einschränkungen des subjektiven Wohlbefindens, welche mit starker Bedrohung des Selbstwertes verbunden sind, hinweist. Durch Vergleiche mit Personen, die noch schlechter positioniert sind, lässt sich der subjektive Selbstwert und somit die allgemeine Gefühlslage verbessern. Allein die Möglichkeit zu derartigen Vergleichen könne die Zufriedenheit erhöhen.

Was Tajfel nicht thematisiert, ist, dass diese abwärts gerichteten Vergleiche meistens mit Entwertungen der untergeordneten Gruppen, die zum Vergleich herangezogen werden, einhergehen. Wenn der Stellenwert der eigenen Gruppe durch diese Strategie verbessert wird, dann nur auf Kosten des Stellenwertes der untergeordneten Vergleichsgruppen. Wenn diese Strategie also Potenzial zur sozialen Veränderung bzw. für sozialen Wandel hat, dann nur im Rahmen der herrschenden Hegemonie, also nicht transformativ. Aus diesem Grund bevorzuge ich es, von ‚partieller Suprematie‘ zu sprechen. Durch die Beschränkung der Vergleiche auf andere untergeordnete Gruppen können sich einige Verschiebungen in der gesellschaftlichen Stellung der einzelnen untergeordneten Gruppen ergeben, der übergeordnete Status der dominanten Gruppe bleibt jedoch unverändert.

In den durchgeführten Gruppendiskussionen zeigt sich diese Strategie selten als eine Gruppenorientierung. An keiner Stelle wird über andere natio-ethno-kulturellen Gruppen abwertend geredet und auch selten gegen andere soziale Gruppen, wie im nächsten Beispiel. Darin macht eine Teilnehmerin eine Anmerkung über die ‚Arbeitslosen‘, die ‚man‘ nicht ernst nehmen braucht.

...Das habe ich schon erlebt. Und die Schlechten, damit meine ich die Arbeitslosen oder so, die schimpfen uns. Aber das ist auch egal, weil *die nimmt man nicht ernst.* (M1w367b)

Öfters wird diese Strategie jedoch explizit von den Teilnehmer\_innen beschrieben. Sie berichten in diesem Zusammenhang davon, dass unterschiedliche Herkunftsgruppen unterschiedlich starke Deklassierungen erfahren, unterschiedliche Positionen auf der unsichtbaren sozialen Leiter besetzen und sich selbst rassistischer Deklassierungen bedienen, um die eigene Position gegen noch schlechter positionierte Gruppen zu stärken:

...Ich kann das bestätigen, weil wir als Ausländer in Firmen, wo wir arbeiten, der Österreicher 3 Tage, höchstens 4 Tage aushält und dann sagt, ‚Da gehe ich wieder!‘, nur wir halten es aus, aber wir werden trotzdem diskriminiert, wir sind *nicht mal so viel wert wie die Jugoslawen* (A1m138)

...N e i n, es ist, *je heller ein Mensch ist, desto besser, glaubt er, dass er ist*. Er glaubt also, wenn er ... Ägypter oder Tunesier glauben, sie sind besser. So wie der, der bei mir war, um den Job. Er wollte ihn nicht, weil er gewusst hat, ich wäre in der Lage, ihm zu helfen. Verstehst du? Ich meine auch umgekehrt, weil er ist heller als ich. *Die Menschen aus Osteuropa meinen, sie sind besser, weil sie weiß sind und du schwarz bist. Und ein Ägypter ist besser als ein anderer Afrikaner, aber er ist dunkler als Osteuropäer.* (G1m199)

Die ausgewählten Beispiele thematisieren, dass sich auch Migrationsandere der rassistischen Deklassierung bedienen, um dadurch ihre eigenen partiellen Interessen zu sichern. Indem sich Migrationsandere nicht mit den Österreicher\_innen, sondern mit anderen natio-ethno-kulturellen Anderen oder mit anderen Subgruppen vergleichen, verändern sich die wichtigsten Statusunterschiede zwar nicht, ihre eigene soziale Position erscheint aber nicht mehr so schlecht. Die Abwertung der jeweils anderen erhöht die eigene soziale Position und stärkt die eigene soziale Identität.

#### 9.4.4.2 Direkte Konfrontation

Eine andere Möglichkeit zur Erhöhung des sozialen Stellenwerts der eigenen sozialen Gruppe bzw. zur Einleitung eines sozialen Wandels sieht Tajfel (1982) in einem direkten sozialen Wettbewerb mit der dominanten Gruppe entlang der aktuell geltenden sozialen Vergleichsdimensionen. Er nennt diese Strategie ‚direkte Konfrontation‘. Dabei werden verstärkt Verhaltensweisen gezeigt und hervorgehoben, die die positive Distinktheit der Eigengruppe unterstreichen und/oder die dominante Gruppe abwerten. Vor allem Gruppen, die sich nur gering im Hinblick auf Status oder Macht unterscheiden, können sozialen Wandel durch einen solchen direkten sozialen Wettbewerb bewirken. Insbesondere, wenn die Position der dominanten Gruppe von mehreren Gruppen in Frage gestellt wird, könne direkte Konfrontation mit der dominanten Gruppe zu gesellschaftlichen Veränderungen führen (ebd.).

Heitmeyer et al. (1997) sprechen in diesem Sinne von „eigenethnischer Identitätspolitik“ und stellen diese gleich mit einem „Rückzug in die eigenethnische ‚Wir-Gruppe“ (S.183 ff.). Selbst wenn ich daran zweifle, dass ‚eigenethnische Identitätspolitik‘ oder ‚direkte Konfrontation‘ zwingend mit einem ‚Rückzug in die eigenethnische ‚Wir-Gruppe‘ einhergehen (viele lokale Bewegungen von ethnischen Minderheiten oder anderen sozialen Gruppen deuten auf eine solche ‚eigenethnische Identitätspolitik‘ oder ‚direkte Konfrontation‘, ohne dass die Mitglieder dieser Gemeinschaften sich zwingend in die eigene ‚Wir-Gruppe‘ zurückziehen), bin ich der Ansicht, dass sich diese Strategie eines zwingenden Rückgriffs auf die bestehenden natio-ethno-kulturellen Zuordnungen bedient. Die alten natio-ethno-kulturellen Markierungen werden fortgeführt und nur neu bewertet.

In den durchgeführten Gruppendiskussionen finden sich sehr viele Beispiele für ‚direkte Konfrontation‘. So wie Tajfel (1982) diese Strategie beschreibt, signalisieren auch viele Auszüge aus den hier vorgestellten Gruppendiskussionen, dass die positive Hervorhebung der Eigengruppe mit der Abwertung der dominanten Gruppe einhergeht. An dieser Stelle möchte ich diese zwei Aspekte jedoch getrennt behandeln:

- die ‚Abwertung der Mehrheitsösterreicher\_innen‘ und
- die ‚Überhöhung der eigenen Kultur‘.

Wenn sich in den durchgeführten Gruppendiskussionen Hinweise auf eine ‚Direkte Konfrontation‘ erkennen lassen, basieren diese immer auf einer ‚Abwertung der Mehrheitsösterreicher\_innen‘ – die positive Distinktheit der Eigengruppe wird dann immer nur in Abgrenzung zu den Mehrheitsösterreicher\_innen und somit durch deren Abwertung thematisiert. Diese Muster im Umgang mit Rassismuserfahrungen beschreibt auch Mecheril (1994). „Antideutsch“ nennt er diese Ablehnung der Deutschen und alles Deutschen (S.62 ff.).

Inhaltlich spiegeln die Aussagen mit Abwertung der Mehrheitsösterreicher\_innen die klassische rassistische Argumentation wider, allerdings in entgegengesetzter Richtung. Eine Zusammenfassung der ausgewählten Zitate aus den Gruppendiskussionen zur Veranschaulichung der darin dokumentierten Abwertung der Mehrheitsösterreicher\_innen könnte folgendermaßen lauten: ‚Die Österreicher\_innen glauben besser zu sein, aber das sind sie nicht. Wir sind besser. Sie glauben besser zu sein, weil sie unsere Kultur nicht kennen, und das ist auf ihr niedriges Bildungsniveau zurückzuführen. Alles, was sie wissen, wissen sie aus unvollständigen Fernsehsendungen. Sie kennen sich mit Geographie nicht aus, sie kennen sogar ihre eigene Geschichte nicht. Die Österreicher\_innen glauben gebildet, kultiviert, zivilisiert zu sein, sind es aber nicht. Sie haben keine Manieren und können sich nicht gut benehmen. Sie sind verschlossen, konservativ und primitiv, haben ein niedriges Bewusstseinsniveau und folgen falschen oder unwichtigen Werten und Normen‘. Diese Zusammenfassung basiert auf folgenden Zitäten:

*...Ja, sie wissen nicht mehr, als sie im Fernsehen sehen, das darf einen dann nicht wundern, diese Fragen. Das darf einen auch gar nicht stören. (M3w193)*

*...Ja, sie kennen auch oft die Weltkarte nicht, sie brauchen viel mehr Informationen. Dann wären auch die Missverständnisse weniger. (M5w403)*

*... Sie kennen ja kaum ihre eigene Geschichte. Ich kenne mich besser aus, weil ich mich damit befasse. So wollten sie dann Kontakte knüpfen. Und wenn der Kontakt hergestellt ist, sehen sie, dass wir genauso Menschen sind wie sie selbst. (L5m68c)*

*...Die Leute hier gelten ja sozusagen als kultiviert, zivilisiert, gebildet etc. Meines Erachtens sind sie kaum kultiviert oder zivilisiert. Sie haben keine Manieren. Ich bin oft mit ihnen unterwegs gewesen, sei es, wenn wir gemeinsam ins Restaurant gehen oder auf Urlaub fahren oder in 5-Sterne-Hotels übernachten. Ich beobachte immer wieder, dass sie keine Tischmanieren haben. Wenn das Essen serviert wird, stürzen sie sich regelrecht darauf. Sie beherrschen sich nicht, sei es auch nur aus Höflichkeit. Also, was soll ich noch sagen. Wer Augen hat, der sieht, wie es mit ihrem Kulturniveau bestellt ist. (L3w84)*

*...Sie haben Vorurteile. Sie werten Minoritäten ab. Das ist mal das Wichtigste. So ein Verhalten hat mit einer faschistischen Seele zu tun. In Österreich gibt es immense Vorurteile. Sie haben so ein Bild von einem klassischen Migranten, der ist kleinwüchsig, dunkel, konservativ. Ein differenziertes Bild haben sie nicht. Sie behaupten zwar, sozial denkende und sozial handelnde Menschen zu sein, aber das ist nur eine Behauptung. In der Realität spielt sich das Gegenteil ab. Sie sind sehr verschlossen. Es gibt hier auch Menschen, die offen sind, sich allmählich öffnen, aber grundsätzlich werden wir mit der verschlossenen Haltung konfrontiert. Meiner Meinung nach hat die Diskriminierung, die wir erleben, mit all diesen Vorurteilen, mit der verschlossenen Haltung zu tun. Das ist meine Meinung. (S3w84)*

*...Aber, wenn ich hier von Polizisten rede, meine ich nicht nur die richtigen Polizisten, die Beamten in Uniform. Nein, nein, das Volk hier, die Leute auf der Straße sind ebenfalls Polizisten,*

sie verhalten sich wie Polizisten. Diesbezüglich haben sie sich außerordentlich gut weiterentwickelt: *Vorliebe für Vorschriften, Vorliebe dafür, dich immer wieder auf irgendwelche Vorschriften aufmerksam zu machen.* Ja, was das anbelangt, haben sie sich gut entwickelt. (L3w89b)

Die Abwertung der dominanten Gruppe, die sich in diesen Zitaten niederschreibt, kann als Ausdruck eigenethnischer Identitätspolitik gesehen werden, die in erster Linie nicht um Anerkennung und Gleichstellung kämpfen, sondern v. a. Grenzen und Unterschiede markieren, um so in der Auseinandersetzung politisches Terrain zu gewinnen. Das Problem der erlebten rassistischen Deklassierung wird darin gesehen, dass die Eigengruppe *ungerechterweise* deklassiert wird und nicht darin, dass eine Deklassierung an sich stattfindet. Durch Abwertung der Mehrheitsösterreicher\_innen und der österreichischen Kultur und Mentalität soll die eigene Identität gestärkt werden. Dazu wird die bestehende hierarchische Ordnung hinterfragt, jedoch nicht die hierarchische Segmentierung an sich.

Die angeführten Zitate weichen inhaltlich in keiner Weise von den Inhalten des dominanten rassistischen Diskurses ab, welche danach fragen: Wer hat die bessere Bildung, Zivilisation, Kultur? Wer ist besser? Die Konfrontation erfolgt entlang den von der Dominanzgesellschaft vorgegebenen sozialen Vergleichsdimensionen. Nur die Bewertung erfolgt spiegelbildlich: ‚Nicht sie, wir sind die kultivierteren, zivilisierteren, gebildeteren‘.

Es stellt sich nun die Frage, ob diese Umwertung eine soziale Wirksamkeit hat bzw. ob sie den angestrebten ‚sozialen Wandel‘ hervorrufen kann. Auch hier gilt: Charakteristisch für eine ungleiche Machtbalance ist die Unfähigkeit der Subordinierten, den Überlegenen mit einem stigmatisierenden Ausdruck auf gleicher Höhe zu begegnen. Solange das Machtgefälle zwischen gesellschaftlichen Gruppen ein sehr steiles ist, bedeuten die Schimpfnamen der Schwächeren nichts, haben keinen Stachel, können nicht verletzen und keine Plätze zuweisen (= wirksame gesellschaftliche Zuordnungen oder Neu-Zuordnungen erzeugen). Elias und Scotson zeigen, dass Klatsch gegen die dominante Gruppe innerhalb der eigenen deklassierten Gruppe zwar eine integrierende Funktion ausübt, jedoch nicht ausreicht, um den dominanten Diskurs umzuformen und so die eigene gesellschaftliche Position zu verändern (1990, S.180).

Parallel zur Abwertung der Fremdgruppe diskutiert Tajfel (1982) die „Hervorhebung der positiven Distinktheit der Eigengruppe“. Ich möchte an dieser Stelle mit einem anderen Begriff operieren und von ‚Überhöhung der eigenen Kultur‘ sprechen, da diese Bezeichnung die Aussagen der Fokusgruppen besser abbildet. „Herkömmlich“ nennt Mecheril (1994, S.62 ff.) diese Praktik der Betonung der Besonderheiten der Herkunftskultur (der Eltern), Ghaderi (2014) spricht von „tradiert-zentrierter Selbstverortung“. Dabei geht es nicht um eine Bewältigung des Verlustes an Heimat durch die Erinnerung an die verlorene Geborgenheit oder durch die ‚Flucht in eine illusorische Vergangenheit‘ (siehe S. 175 ff.), sondern um den Versuch, sich über andere natio-ethno-kulturelle Gruppen zu stellen.

Die Aussagen der Teilnehmer\_innen an den Gruppendiskussionen zur positiven Distinktheit der Eigengruppe zielen darauf ab, die eigenen angeblich ‚anderen‘ (jedenfalls andere als ‚die österreichischen‘) kulturellen Praktiken zu akzentuieren. Diese kulturellen Praktiken werden wiederum übertrieben dargestellt:

...Die Kultur hier, ich meine das, was sie hier Kultur nennen, ist etwas Eigenartiges. In unseren Ländern gibt es eine Nähe, eine menschliche Nähe. *Es kümmert dich sehr wohl, wie es deinen Mitmenschen geht, ob es ihnen gut geht oder nicht, ob sie sich wohl fühlen oder nicht, ob sie etwas brauchen, ob du etwas tun kannst, damit sie sich wohl fühlen...* (S5w93)



...Aber das ist kein Witz, unlängst ist eine alte Frau auf der Straße gestürzt. Alle haben nur geschaut. Ein Kind sagte zu seiner Mutter: ‚Schau Mama, schau!‘ Kannst du dir das in unseren Ländern vorstellen? Eine Frau fällt und alle schauen... Gibt es denn so was? *Hunderte würden hinlaufen und versuchen zu helfen.* (S5w101)

...Also, das möchte ich jetzt unterstreichen. Die Gegend, wo wir aufgewachsen sind, wenn Leute aus dem Ausland zu uns kommen, tun wir unser Bestes, damit sie sich wohlfühlen, *wir machen regelrecht einen Wettbewerb, um die Gäste besser zu bewirten.* Sie können sich das auch vorstellen, obwohl Sie Istanbulerin sind, nicht? Würden wir unsere Gäste schlecht behandeln, hätten sie das Recht gehabt, uns auch schlecht zu behandeln. Aber wir geben unser Bestes, damit sie sich wohlfühlen, *wir tragen sie auf Händen.* Und wenn wir da sind, wie werden wir behandelt? Lass mal Auf-Den-Händen-Getragen-Werden beiseite, wir werden ausgegrenzt, ausgegrenzt. Sie akzeptieren uns nicht, sie akzeptieren unsere Anwesenheit nicht, sie begegnen uns mit einer Haltung, die eine Botschaft transportiert, die Botschaft: ‚Was hast du denn hier zu suchen?‘ (L2m63)

Die Überhöhung der eigenen Kultur geht mit Selbstethnisierung bzw. Selbstkulturalisierung einher, bietet jedoch eine Möglichkeit, der systematischen rassistischen Abwertung und Ablehnung der Migrationsanderen entgegenzuwirken. Der Rückgriff auf die eigene Herkunft und die Überhöhung der eigenen Kultur erfüllen den Zweck, den eigenen Selbstwert aufzubessern und sich auf diesem Weg, zumindest ‚unter sich‘, Anerkennung zu verschaffen (vgl. auch Juhasz/Mey 2003a). Die soziale Hierarchisierung in Form von Überschneidung zwischen der „horizontalen Achse der Differenz“ und der „vertikalen Achse der sozialen Ungleichheit“, ausgedrückt mit den Worten von Rommelspacher (2003, S.52), wird dadurch nicht in Frage gestellt, sondern reproduziert. Mit dieser Umgangsform einher geht die Gefahr der Fortführung von ‚Zwangsgemeinschaften‘, die vor allem dazu dienen, bestehende Herrschafts- und Ausbeutungssysteme zu verfestigen.

„Die Notwendigkeit, die Existenzberechtigung der ethnischen Gruppe zu verteidigen, verfestigt oft Machtverhältnisse innerhalb der jeweiligen Gruppe (z.B. zwischen den Geschlechtern oder den Generationen innerhalb einer ethnischen Community). Diese Herrschaftsverhältnisse werden dadurch zur verteidigungswerten Kultur. Auf diese Weise werden nicht nur Befreiungsprozesse der marginalisierten Gruppen erschwert, sondern auch die Weiterentwicklung kultureller Lebensformen“ (Kalpaka 2006, S.403).

Erfolgt die ‚Überhöhung der eigenen Kultur‘ nicht nur als eine Imagination, sondern in Kombination mit einer räumlichen Segregation, kann von *Separation* gesprochen werden. In den durchgeführten Gruppendiskussionen findet sich kaum ein Hinweis darauf, diese Umgangsform lässt sich aber aus dem Akkulturationsmodell von Barry (1996) sehr gut ableiten. Als Separation bezeichnet er den Prozess, bei dem die ethnokulturelle Minorität ihre kulturelle Identität beibehalten und gleichzeitig wenig oder keine Kontakte, Beziehungen und Interaktionen zu den Mitgliedern der Majoritätsgruppe eingehen will. Bei dieser Akkulturationsform nähern sich Zugewanderte nicht an die Alteingesessenen an, sondern positionieren sich abseits. Dahinter vermutet Barry das Bedürfnis nach Unabhängigkeit und die Bestrebung, ein an althergebrachten Traditionen orientiertes Leben zu führen. Wenn Minderheiten keine Möglichkeit sehen, aus der eigenen ‚minderwertigen‘ Gruppe auszubrechen oder anderweitig die Kongruenz ihrer Identität herzustellen, erfolgt demnach eine Überidentifizierung mit der ‚Herkunftskultur‘ und gleichzeitig ihre überhöhte Darstellung. Hinsichtlich einer Akkulturation vergrößert diese Strategie die kulturelle Distinktheit und verunmöglicht die Entwicklung von gemeinsamen Werten und Normen. Andererseits ist auch denkbar, dass ein kulturell-religiöses ‚Eigenleben‘ jene Sicherheit und

Geborgenheit vermitteln, die notwendig sind, um gesellschaftliche Anforderungen zu bewältigen und Diskriminierungen ertragen zu können.

#### 9.4.5 Defensive Gegenstrategien

Wenn wir Rassismus als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit betrachten, welches über Repräsentationen, kollektives Wissen und geteilte Ideologien die Selbstverständnisse der Subjekte, ihre Wahrnehmung, ihr Denken und Handeln prägt, dann ist er Resultat früherer ideologischer „Klassenkämpfe“, wie Gramsci (2012, vgl. auch Hall 1994) sie nennt, und jederzeit veränderbar. Relativ konkrete Hinweise für solche Kämpfe lassen sich in den oben vorgestellten Aufstiegsstrategien ‚direkte Konfrontation‘ und ‚partielle Suprematie‘ erkennen. Auf einer indirekten Ebenen können auch individuelle Aufstiegsstrategien wie ‚Assimilation‘, ‚Transgression‘, ‚Entwicklung einer integrativen Haltung‘ Potenzial dafür entfalten, bestehende rassistische Strukturen zu verrücken und zu verändern, zumal sich mit der veränderten subjektiven Situation auch die Repräsentationen verschieben. Durch die tägliche Aushandlung der herrschenden Ordnung („Klassenkämpfe“) finden ständig Verschiebungen entlang der hierarchischen Leiter statt.

Selbst wenn Aufstiegsstrategien das Potenzial haben, bestehende rassistische Strukturen zu modifizieren, so sind sie dennoch nicht explizit auf eine Destabilisierung der rassialisierenden Strukturierungen ausgerichtet. Als individuelle oder kollektive Strategien entfalten sie die Funktion, die Lebenssituation der Subjekte zu verbessern und rassistischer Deklassierung entgegenzuwirken, beabsichtigen aber nicht gezielt den Abbau der Rassialisierung als Phänomen und verstärken manchmal sogar die rassistische Strukturierung (vgl. Kap.9.4.3.1, 9.4.4.1 und 9.4.4.2).

Rassistische Ideologien und Repräsentationen können jedoch auch zur Zielscheibe eines bewussten Angriffs werden. In den durchgeführten Gruppendiskussionen lässt sich eine Reihe von Umgangsmustern aufdecken, die auf einen gezielten Kampf gegen die rassistischen Annahmen und Bilder hinweisen. Diese Umgangsformen zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf eine Abschaffung der rassistischen Ordnungshierarchen ausgerichtet sind. Ich subsumiere sie unter der Bezeichnung ‚Gegenstrategien‘ und unterscheide zwischen ‚defensiven‘ und ‚offensiven Gegenstrategien‘.

In diesem Abschnitt möchte ich – basierend auf dem Datenmaterial der Gruppendiskussionen – verschiedene defensive Gegenstrategien vorstellen und diskutieren. Diese sind gekennzeichnet durch die (mehr oder weniger subtile) Verweigerung der Migrationsanderen, sich in das System einzufügen, den ihnen über die natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen vorgegebenen Rollenbildern zu entsprechen und vorkommende Angriffe und Benachteiligungen unkommentiert hinzunehmen. Dies spiegelt sich in folgender Erzählung wider:

... Wenn ich auf der Bushaltestelle warte und die Kinder von der Schule kommen und mich sehen, sagen sie oft Sachen, ‚Ching chang chung‘ sagten sie auch oft. Und das ist mir so auf die Nerven gegangen. Ja! Und wenn sie dich immer so... hänseln..., da würdest du am liebsten – da flipp ich immer aus. Und nachher bin ich mal draufgekommen. Nächstes Mal, wenn sie das sagen, dann werde ich sicher mal irgendwann blöd zurückreden. Und einmal hat wieder mal ein Schüler zu mir gesagt ‚ching chang chung‘, dann bin ich zu ihm gegangen und habe ihn gefragt: ‚Weißt du was das heißt?‘

Er sagte: ‚Nein, weiß ich nicht. Sag du – was heißt das?‘

Sag ich: ‚Ich liebe dich – heißt das.‘

Er: ‚Echt – oder? Ich liebe dich?‘

Ich: ‚Ja!‘ ...

Nachher haben sie nicht mehr ‚Ching chang chung‘ gesagt. (I1w14)

Defensive Gegenstrategien sind auf die eigene Verteidigung ausgerichtet und bauen auf einer Distanzierung von natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen auf, wobei die kulturelle, historische, gesellschaftliche und politische Ordnung, durch die Fremdheit erzeugt wird, nicht explizit hinterfragt wird. Defensive Gegenstrategien können deshalb nur bedingt als ein Kampf um Bedeutungen betrachtet werden, bei dem verschiedene Akzentuierungen durch neue ersetzt werden und eine neue ‚unabhängige Klassensprache‘ etabliert werden soll. Mittels defensiver Gegenstrategien versuchen die Subjekte, sich in der jeweiligen Situation von den Zuschreibungen und Angriffen abzugrenzen und diese zu unterbrechen. Im Unterschied zu offensiven Gegenstrategien (vgl. Kap.9.4.6) sind defensive Gegenstrategien zwar nicht explizit auf eine nachhaltige Veränderung der Zuschreibungen und Zuweisungen ausgerichtet, durch die Skandalisierung rassistischer Realitäten und durch die Verweigerung, rassistische Zuschreibungen zu übernehmen oder zu erfüllen, werden rassistische Repräsentationen nichtsdestotrotz destabilisiert. Defensive Gegenstrategien zeichnen sich somit durch Ungehorsamkeit aus und besitzen ein Potenzial zur Veränderung jener gesellschaftlichen Realität, welche rassistische Machtverhältnisse verschweigt, verschleiert und fortsetzt.

Die Weigerung, sich mit der Deklassierung abzufinden oder sie unkommentiert hinzunehmen, wie auch die Skandalisierung rassistischer Gegebenheiten werden von den Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen meist in Form von impliziten Orientierungen artikuliert. Die Teilnehmer\_innen berichten weniger auf einer Metaebene über diese Strategien, sondern tauschen sich über Erfahrungen und Taktiken aus und verstärken sich gegenseitig in Bezug darauf, sich nicht alles bieten lassen zu müssen. Es gilt das Motto: *„Nein, danke! Das lasse ich mir nicht bieten. So lasse ich mich nicht behandeln und du darfst dir auch nicht alles gefallen lassen“*. Folgende Zitate veranschaulichen das:

...Ich hatte so eine Geschichte mit einer Winterjacke in einem Einkaufszentrum. Ich war mit einem Freund dort und war unentschlossen, ob ich die Jacke kaufen soll oder nicht. Ich bin einige Male zur Jacke hin und dann wieder zurück. Dann habe ich mitbekommen, dass man auf mich deutet, so, als ob ich im Begriff sei, etwas zu stehlen. *Also danke, nein*, in so ein Geschäft gehe ich nicht mehr. *Ich bin auch dort weggegangen*. (L4m52)

...Es passiert auch, wenn ich ganz hinten sitz und der Kontrolleur kommt von vorne, dann kommt er direkt zu mir. Ich war einmal 4 Stunden mit so einem unterwegs. Ich habe gesagt: *„Ich habe schon einen Fahrschein, aber ich zeig ihn dir nicht. Warum fängst du nicht vorne an zu fragen, dort wo du hereingekommen bist?“* Da sagt er: *„Ich fang an, wo ich will!“* Und ich: *„Ja, genau bei mir, weil ich Schwarz bin und sicher keinen Fahrschein habe.“* Ich sage: *„Wenn du bei meiner Tür hereinkommst, dann zeig ich sofort meine Karte, aber so nicht. Du kommst beim Fahrer herein, da sind inzwischen 2 Türen. Du gehst durch die Leute in einer Schlangenlinie nur zu mir WARUM?“* (G4m101)

In den durchgeführten Gruppendiskussionen artikulieren sich die Verweigerung, den natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen zu entsprechen, und die Skandalisierung der rassistischen Normalitäten in Form von ‚Artikulation von Ärger‘, ‚verbaler Verteidigung‘, ‚Ironie‘, ‚Ignorieren‘ und ‚Forderung nach sozialen Veränderungen nach außen‘. Zwei Momente scheinen dabei konstitutiv zu sein:

- die Distanzierung von natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen
- und die Entwicklung einer konfrontativen Haltung.

Eine Distanzierung von natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen ist auch bei den passiven Duldungsstrategien vorhanden, aber wie bereits im Abschnitt 9.4.1 dargestellt, unternehmen die Subjekte dort nichts, um der Deklassierung entgegenzuwirken. Bei defensiven Gegenstrategien dagegen gehen die Subjekte in (mehr oder weniger direkte) Konfrontation und versuchen sich aktiv gegen Angriffe und Benachteiligungen zu verteidigen. Diese Konfrontation kann dabei von einzelnen Personen ausgehen oder mehrere schließen sich in Bündnissen zusammen. Gegenseitige Sensibilisierung innerhalb der eigenen Gruppe sowie Sensibilisierung von möglichen Verbündeten ist ein mögliches, aber nicht zwingendes Moment im Unterschied zu einer ‚Mobilisierung nach innen‘ als Teil einer offensiven Gegenstrategie (vgl. Kap.9.4.6.5).

Alle Ausdrucksformen von defensiven Gegenstrategien, die ich im weiteren Verlauf dieses Abschnittes detailliert darstellen möchte (siehe Tab. 17), zeichnen sich durch einen konfrontativen Charakter aus.

**Tab. 17:** Defensive Gegenstrategien

Defensive Gegenstrategien
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artikulation von Ärger</li> <li>- Verbale Verteidigung</li> <li>- Ironie</li> <li>- Ignorieren</li> <li>- Forderung nach sozialen Veränderungen nach außen</li> </ul>

Die Konfrontation kann dabei auf einer individuellen wie auch auf einer kollektiven Ebene erfolgen. Defensive Gegenstrategien können somit als spezifischer Ausdruck dessen, was Hall (1994) „Gegen-Politik des Lokalen“ (S.66) nennt, verstanden werden. Dabei schließen sich Individuen und Gemeinschaften zusammen, um sich gegenseitig physischen und psychischen Schutz zu bieten. Dies wird an den Stellen besonders deutlich, an denen die Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen über ihre politischen Aktivitäten berichten:

...*Unser* Ziel ist es, das Ziel unseres Vereines ist es, in die Arbeiterkammer einzutreten, weil die Arbeitswelt direkt über die AK gesteuert werden kann. Also arbeitsrechtliche Angleichung, gegen die Unterdrückung der Arbeitnehmer oder gleiche Chancen in der Fortbildung, gleiches Recht für alle Arbeiter, Beförderungen nach Qualifikation, nicht nach Hautfarbe oder Religion, *dafür setzen wir uns ein*. Wir wollen die Gesetze ändern, sonst gibt es keine Gleichberechtigung. Wir wollen nicht mehr Rechte, wir wollen nur gleiche Rechte. (A2m259)

...Diese Ziele können **wir** nur erreichen, wenn *die politische Partizipation*, die sehr wichtig ist, erreicht ist. Dafür müssen wir auf Gemeindeebene, Landesebene ÖGB, AK, und Bundesebene und sonst überall kandidieren und dabei sein. Und *unsere Bedürfnisse erklären*, damit von der Politik ausgehend, das ganze ausstrahlt und sich die Gedanken der Bevölkerung ändern. (A6m268a)

Es fällt an dieser Stelle auf, dass trotz der kritischen Auseinandersetzung mit den natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und der expliziten Distanzierung davon diese dennoch antizipiert werden (vgl. auch Huxel 2014). Mithilfe Gramscis (2012) Ausführungen über die unterschiedlichen Stadien, welche spezifische historische Formationen

durchlaufen, lässt sich dieses Verhalten gut nachvollziehen: In der Distanzierung von natio-ethno-kulturellen Zuordnungen und ihrer gleichzeitigen Antizipierung zeigt sich, dass Migrationsandere gemeinsame Grundinteressen erkennen (ökonomisch korporatives Stadium) und teilweise eine Gruppensolidarität entwickeln (klassen-korporatistisches Stadium), jedoch die rein ökonomische Solidarität nicht überwinden – die Bildung von neuen intellektuellen, moralischen, ökonomischen und politischen Einheiten wäre erst im ‚Stadium der Hegemonie‘ möglich.

Die erste Ausdrucksform defensiver Gegenstrategien, auf die ich näher eingehen möchte, ist die ‚Artikulation von Ärger‘. Die Weigerung, den natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen zu entsprechen und Benachteiligung unkommentiert hinzunehmen, erfolgt zum Teil durch die Aussprache des eigenen Ärgers über erlebte Deklassierung und Diskriminierung. Realitäten im Kontext von Rassismus werden dadurch klar benannt und skandalisiert. In dieser Artikulation manifestieren sich eine Abgrenzung gegenüber der erlebten Markierung und Benachteiligung sowie eine Ablehnung der dahinterliegenden Mechanismen. Folgende Beispiele sollen dies veranschaulichen:

...Also, in vielen Wohnungsinseraten steht geschrieben, dass die Wohnung nur für Inländer sei. *Das regt mich so auf.* Ich denk mir, jetzt erst sollte ich dort anrufen und nachfragen, was er denn für ein Problem hat, was er denn für ein Problem mit Migrant\_innen hat. Wie er so etwas hinschreiben kann, *das macht mich wütend.* (S1w125)

...Das neue österreichische Ausländergesetz verbietet manchen Ausländern zu arbeiten. Du kannst die beste Qualifikation haben, die beste Erfahrung haben, auch einen Arbeitsplatz finden, aber du darfst nicht arbeiten. Du darfst nicht arbeiten. *Ich glaube, das ist eine Menschenrechtsverletzung.* (K5m129)

...Wenn ich irgendein Zimmer hätte, auch wenn es unter der Brücke wäre, ist das mein Recht, es so zu gestalten, wie ich es will. Obwohl manchmal die Vermieter auch das Recht haben, wenn sie wollen, hineinzukommen, um zu schauen. So, das sage ich, dass dieses sogenannte Recht auf ein Zimmer oder auf was zu mieten und trotzdem hast du nicht das absolute Recht darüber. Trotzdem muss irgendjemand hineinkommen, um zu kontrollieren. *Da sage ich, irgendwie stört es mich,* mich persönlich. (K1m242c)

Wenn subalterne Intellektuelle den Imperialismus durchleuchten und Ungerechtigkeiten skandalisieren, dann formiert sich auch Said zufolge Widerstand (vgl. Said 1994, zit. nach Castro Varela/Dhawan 2005). Dieser darf jedoch nicht auf die Ebene einer ‚Rhetorik der Schuldzuweisung‘ (ebd., S.48) beschränkt bleiben, denn dadurch würde er mögliche Strategien der Veränderung untergraben.

Wenn sich die ‚Artikulation des Ärgers‘ bzw. des Unmuts gegen rassistische Äußerungen und Angriffe direkt gegen die Angreifer\_innen richtet, kann diese als ein Akt der Verteidigung betrachtet werden. Ich spreche in diesem Fall von ‚verbaler Verteidigung‘. Sich verbal gegen die Angreifer\_innen zu wehren – als möglicher Umgang mit Rassismus und Diskriminierung – stieß in den durchgeführten Gruppendiskussionen auf breite Zustimmung. Viele der Teilnehmer\_innen berichten über Vorfälle, bei denen sie ihren Unmut offen und direkt artikuliert haben, und betonen dabei die Wichtigkeit, Stellung zu beziehen und das eigene Nicht-Einverständnis zu zeigen:

...In meiner Klasse, also früher, meine ich, es wurde vereinbart, dass wir alle miteinander schwimmen gehen. An dem Tag kamen aber 2 Mitschülerinnen nicht. Da schimpfte die Lehrerin. Auch am nächsten Tag, als die beiden Schülerinnen schon da waren. Da habe ich nur rotgesehen.

Sie hat geschimpft und gesagt: ‚Ihr seid eben so. Ihr könnt euch nicht an Abmachungen halten. Ihr seid so und so. Ihr habt ein unmögliches Benehmen‘. Da habe ich die Nerven verloren und habe sie angeschrien, *ich habe ihr gesagt, sie soll ihre eigene Denkweise mal unter die Lupe nehmen*, ihre unsensible Art einer anderen Kultur gegenüber. Die zwei Schülerinnen konnten sich nicht wehren, vielleicht, weil sie die Sprache nicht so gut konnten wie ich. Aber ich kann nicht schweigen, wenn ich Ungerechtigkeiten beobachte. Ich bin ziemlich aggressiv geworden. Immerhin hat sie die Reife gezeigt, ihren Fehler einzusehen und sich zu entschuldigen. (L1w55a)

...Unlängst war ich wieder im Spital. Mürrische Frauen waren dort, aber mit der Zeit, mit meinen Bemühungen, entstand Kontakt. Sie sagten dann, dass ich eine gute Frau sei, nicht wie die anderen Ausländerinnen sei. Ich fragte sie, was denn diese anderen Ausländerinnen getan hätten. Sie sagten, dass sie Kopftücher tragen, dass sie kein Schweinefleisch essen. Ich sagte: ‚Ist es denn eine Bosheit, ein Kopftuch zu tragen? Ist es denn eine Bosheit, kein Schweinefleisch zu essen? Vielleicht vertragen sie kein Schweinefleisch, vielleicht hängt es mit der Religion zusammen.‘ *Also ich habe ihnen schon eine Antwort verpasst.* (L3w70b)

...Als ich ein Kind war und die Erwachsenen begleitete, z.B. zum Arzt oder so, habe ich auch einiges erlebt. Einmal hatten wir einen Arzttermin und wir waren rechtzeitig dort, man ließ uns aber dennoch lange warten. Andere, die später gekommen waren, kamen schneller dran als wir. *Da habe ich als Kind, ich war 12-13 Jahre alt, gesagt: ‚Ihr lasst uns warten, weil wir Ausländer sind. Ist es das? Ist das der Grund, warum ihr uns so lange warten lasst?‘* (S3w135b)

Die folgenden drei Zitate zeigen, dass bereits die Verbalisierung des Unmuts eine wohl-tuende Wirkung haben kann. Selbst wenn *wir* durch die Verbalisierung *unseres* Unmuts nichts erreichen oder keinen Erfolg erzielen können, bleibt *uns* zumindest das Gefühl, dass wir nicht völlig wehrlos sind:

...Als Schülerin, also in der Schule, erlebte ich auch einiges. Jetzt nicht. Jetzt zeige ich sofort meine Reaktion, nicht in einer verletzenden Art, aber sofort. *Ich zeige sofort, dass dieses Verhalten nicht in Ordnung ist, dass ich damit nicht einverstanden bin.* Das veranlasst mein Gegenüber, sich ordentlich zu benehmen. (S3w135c2)

...Ja, also, wenn du dich ruhig verhältst, dann machen sie alles Mögliche mit dir. Du musst schon, sei es auch *laut, zu dir stehen*. O.K., es müssen keine Handgreiflichkeiten sein, aber *laut sein ist ganz in Ordnung. Dann sehen sie, dass sie mit dir nicht alles machen können.* Dann sind sie auf der Hut. Dann wissen sie, woran sie sind. Ja, schon, ihnen die Grenzen zeigen. Bis hierher, nicht weiter. (L1w74)

... Also, zusammenfassend möchte ich noch sagen, dass es *immens notwendig ist, aktiv eine klare Botschaft zu geben*. Unser Schweigen würde die andere Seite stärken, die fremdenfeindliche Mentalität stärken. Sei es auf der Straße, sei es am Arbeitsplatz, wo auch immer... *sollte man klar die eigene Überzeugung zeigen*. Wenn man es unbedingt verbal machen will, kann man sich auch vorbereiten, im Wörterbuch nachschlagen, jemanden fragen und beim nächsten Mal eben diesen Satz oder diese Sätze sagen. (S1w138bt)

Verbale Verteidigungen können in einem direkten Widersprechen gründen, aber auch in Spott und Humor verpackt sein. In solchen Fällen spreche ich von ‚Ironie‘. Damit möchte ich jenen feinen, verdeckten Spott hervorheben, mit dem die Diskutant\_innen etwas auszudrücken versuchen, indem sie es mittels einer übertriebenen Billigung lächerlich machen. Sie behaupten etwas, was offenkundig nicht ihren wahren Einstellungen entspricht. Dies wird in folgenden Zitaten deutlich:

...Aber, ich habe auch so meine Wege. Ich sag öfters, *„Jawohl, mein Herr“* [im Original Deutsch], und dann sage ich, dass Herr im Türkischen Esel bedeutet. So finde ich einen Weg, meine Position klarzulegen. (L5m51c)

...Oder auf der Straße, eine Frau kommt mir entgegen und sagt ‚Scheiß Turko‘ [im Original Deutsch], ich lache ironisch, zucke mit den Achseln und sage ‚kein Problem, *ich bin ja kein Türke, ich bin Kurde*‘, da sagt sie, ‚dann, scheiß Kurdo‘ [im Original Deutsch] (Lachen, in der ganzen Gruppe) (L5m51e)

... bei dem Grenzübergang, wir haben in Lindau Äpfel gekauft, dann fahr ich mit meinem Onkel zurück und dann sagt der (Zollbeamte): ‚Was haben sie dabei? Äpfel? Ha Ha Ha! Pferdeäpfel, ha? .... Schmeckt gut, ha? Ha Ha!‘ Und mein Onkel lacht: ‚Ja, Ja‘. Der hat ihn diskriminiert, der hat meinen Onkel beleidigt, seien wir ehrlich. Pferdeäpfel gekauft, schmeckt gut, ha? Ha ha. Mein Onkel (unverständlich) und ich frecher, jünger: *„Keine Ahnung wir probieren Pferdeäpfel nicht, aber wenn sie sagen, sie schmecken gut, werden sie es wissen.“* ‚Frechheit! Aussteigen! Frechheit!‘ Ich sage: ‚Gut. Wir können das Spiel durchspielen und aussteigen und wir werden ihrem Vorgesetzten sagen, sie haben gesagt, ‚Pferdeäpfel schmecken gut.‘ und wir haben nur gesagt, ‚Sie werden es ja wohl wissen. Wir haben’s nicht probiert‘. ‚Fahrt weiter, fahrt weiter!‘. (P4m171d)

Im nächsten Zitat berichtet eine Teilnehmerin, wie sie ihrem Sohn beigebracht hat, sich gegen die Hänseleien der anderen Kinder im Kindergarten zu wehren:

...Da habe ich ihm gesagt, er soll seine Hand so nehmen (ballt ihr Hand zur Faust) und sagen: ‚Ja, ich bin Schwarzer, ich bin Neger, Arnold Schwarzenegger‘. Und dann kommt er nach Hause und ich frage: ‚Na wie lief das?‘ Ja, die Kinder haben alle gelacht. (M1w377.)

Diese Art der Artikulation dient dazu, dem Gegenüber die eigene Distanzierung von den angesprochenen Haltungen und Überzeugungen zu kommunizieren. ‚Ironie‘ ist durch die Gleichzeitigkeit von Zustimmung und Ablehnung geprägt. Sie ist doppelsinnig und verweist auf Ambivalenzen (vgl. Mecheril 2006a). Indem sie große Zusammenhänge in den Blick nimmt und verschiedene Perspektiven verknüpft, lässt Ironie nicht bloß Spannungen zu, sondern sie produziert sie auch.

„Sie lebt von einem Gefallen an dem Disparaten, dem Mehrwertigen und Spannungsreichen, das sie anzeigt, nicht um das Disparate zu belächeln, vielmehr: um es in einem Modus zu erkennen, der sich seiner Kontingenz und Grenzen bewusst ist“ (ebd., S.463).

‚Ironie‘ erlaubt die Klarstellung der eigenen Position im Rahmen von dilemmatischen Verhältnissen.

Eine weitere spezifische Möglichkeit der Verweigerung rassistischer Deklassierung artikuliert sich in der Ignorierung rassistischer Handlungen. Die Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussionen berichten in diesem Zusammenhang, wie sie rassistische Äußerungen und Handlungen abtun bzw. ihnen keine Beachtung schenken und dadurch Macht über die Situation gewinnen. Durch die Nichtbeachtung rassistischer Äußerungen und Handlungen signalisieren die Akteur\_innen weniger ihre Gleichgültigkeit, sondern demonstrieren, dass sie über den rassistischen Äußerungen und Handlungen stehen und sich diesen nicht beugen wollen. ‚Ignorieren‘ steht in diesem Sinne nicht für einen Verzicht der Stellungnahme. Wie folgende Beispiele zeigen, geht es vielmehr um ‚Ignorieren‘ als Stellungnahme:

...Und häufig betrachte ich vieles mit Humor. Ich nehme sie nicht ernst, nicht wichtig. *Leute, die sich so benehmen, sind unwichtige Leute, deshalb nehme ich sie nicht ernst, deshalb sind sie*

*unwichtig. Warum soll ich ihnen eine besondere Wertschätzung entgegenbringen, wenn sie sich so daneben verhalten, wenn sie uns schlecht behandeln? Warum sollte ich das? Wenn sie sich wie Menschen benehmen, nehme ich sie ernst, wenn sie versuchen, mich abzuwerten, mich herablassend anzuschauen, dann ignoriere ich sie.* (S5w97d)

...Nein, ich schaue sie nicht so an, wie sie mich anschauen, ich bin kein Affe. Ich denke mir, dass sie ungebildet sind, dass sie Ignoranten sind. *Daher nehme ich sie nicht ernst.* (S5w99)

...Ja, *das kann man eh ignorieren*, aber man schüttelt den Kopf oder zeigt den Vogel und geht weiter. (M3w430)

Die Skandalisierung rassistischer Verhältnisse kann sich auch als Forderung nach sozialer Veränderung ausdrücken – entweder direkt als Forderung, die nach (mehr oder weniger) konkreten Umgestaltungen des gesellschaftlichen Raums verlangt, oder als Kritik, die konkrete Missstände aufzeigt. Ich spreche in diesem Zusammenhang von ‚Forderung nach sozialen Veränderungen nach außen‘. Im Unterschied zu Forderungen nach sozialer Veränderung innerhalb der eigenen Gruppe, die im Kap.9.4.6.5 beschrieben sind, richten sich diese Forderungen nicht an die eigene Gruppe (auch wenn sie oft innerhalb der eigenen Gruppe artikuliert werden), sondern nach außen – an die politisch Verantwortlichen, an die Gesetzgebung oder an die Gesellschaft im Allgemeinen:

*...Wenn die Politiker nämlich offen sagen würden, dass die Migranten auch gleichberechtigte Menschen sind oder sein sollen, dann wird es ein Umdenken in der Bevölkerung geben. Es dürfen keine kontraproduktiven Meldungen kommen, wie sie manchmal von Politikern kommen, die Vorurteile schüren. Gerade die Politik muss sehr sensibel mit dem Thema der Integration umgehen.* (A6m268b)

*...Ja, aber die Politik und die Gemeinde müssen was investieren und für die Kinder machen. Es gibt hier in Graz viele Bezirke und Schulen, wo Inländer weggehen und wo dann nur Ausländer\_innen in der Klasse sitzen. Ich war in einer Schule am Griesplatz im Dezember. Da haben sie eine 1. Klasse mit 25 Kindern aus mehr als 15 Ländern. Die Lehrerin ist überfordert, die Kinder sind überfordert, die Eltern sind überfordert. Und wenn die Lehrerin dann zur bewussten oder unbewussten Rassistin wird, dann, weil sie einfach kaputt ist. Sie weiß nicht, welche Sprache sie sprechen soll in der Klasse. Sie braucht Hilfe. Darum braucht man Maßnahmen für diese Lehrer, meine ich.* (G1m228)

... Es wäre auch gut, wenn es mehr Migrant\_innen, äh, als Lehrer\_innen gäbe. Aber es gibt nur wenig, tja. Dann könnten auch Sprachmöglichkeiten genutzt werden, auch von Kindern der zweiten Generation. Und auch im neuen Europa ist das ganz wichtig und Fremdsprachen auch. (M4w154)

*...Die Politik, die Staatspolitik vertritt eine Linie, welche für die Diskriminierung der Migrant\_innen verantwortlich ist. Wenn wir unbedingt Beispiele wollen für diese staatliche Diskriminierung, brauchen wir uns nur die Rechtslage anzuschauen. Migrant\_innen haben kein Wahlrecht, oder jahrelang konnten Migrant\_innen keine Gemeindewohnungen bekommen, die Ungleichheit per Gesetz kann man öfters antreffen. Sie fördert dann die Diskriminierung in den zwischenmenschlichen Kontakten, sie ebnet den Weg für die Vorurteile der Österreicher gegenüber Migrant\_innen. Die staatliche Hand schafft die Basis für diese Benachteiligungen und Diskriminierungen. Deshalb sollte an erster Stelle eben diese Politik stehen. Alles andere sind konkrete, in alltägliche Praxis übersetzte Erscheinungsformen, Folgeprozesse dieser Politik.* (K5m20a)



*...Also wenn Menschen einsehen könnten, dass ihr Gegenüber genauso ein Mensch ist, dass er Werte hat, dass er aus verschiedenen Gründen eingewandert ist, dann wäre ein Großteil des Problems schon gelöst. (L2m58bt)*

Soziale Veränderungen (Tajfel (1982) spricht vom „sozialen Wandel“) können als Folge eines gelungenen Kampfes um Positionierungen (vgl. Kap.9.4.4: Kollektive Aufstiegsstrategien) oder als Folge eines gelungenen Kampfes um soziale Umorganisation (vgl. Kap.9.4.5: Defensive Gegenstrategien) betrachtet werden. Sowohl kollektive Aufstiegsstrategien als auch defensive Gegenstrategien sind durch das Bestreben nach sozialen Veränderungen geprägt – im ersten Fall soll die soziale Veränderung über den sozialen Aufstieg der eigenen Gruppe erfolgen, im zweiten über ein Abwehren der Fremdbestimmung. Beide Strategien streben die Sicherung der eigenen (moralischen und ökonomischen) Interessen an und lassen sich mit Gramscis Metapher des Bewegungskrieges beschreiben. Der größte Unterschied zwischen ihnen liegt nach meiner Auffassung in ihrer Bewegungsrichtung. Während kollektive Aufstiegsstrategien sich nur gegen den eigenen Stellenwert richten (für einen besseren Stellenwert kämpfen), sind defensive Gegenstrategien auf die Destabilisierung der rassialisierenden Strukturierungen ausgerichtet. Dies scheint nicht immer bewusst, gezielt und geplant zu erfolgen, sondern oft beiläufig und subversiv.

#### 9.4.6 Offensive Gegenstrategien

In diesem Abschnitt stelle ich zuletzt verschiedene offensive Gegenstrategien vor, mittels derer Migrationsandere rassialisierende Ordnungshierarchien nicht beiläufig, sondern direkt in Frage stellen. Die Bestrebung der Migrationsanderen, die rassistischen Ordnungshierarchien abzubauen, erfolgt dabei nicht zur Verteidigung, wie bei den defensiven Gegenstrategien, sondern aus ideologischer Überzeugung. In offensiven Gegenstrategien artikuliert sich also ein bewusster ideologischer Kampf. Ein geändertes Bewusstsein ist dabei essentiell und unumgänglich. Die Grundannahmen rassistischer Ideologien über unterschiedliche Menschentypen, die je nach natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit über verschiedene Eignungen verfügen, welche sich über die Generationen weitervererben und die unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen und Existenzberichtigungen erklären wie auch rechtfertigen, werden in Frage gestellt. Um eine Veränderung der gesellschaftlichen Realität herbeizuführen, die rassistische Machtverhältnisse verschweigt, verschleiert und fortsetzt, ist die direkte Infragestellung rassistischer Denkmuster, das Hinterfragen dessen, was in rassialisierten Gesellschaften als Normalität gilt, von enormer Bedeutung.

Ein solches Hinterfragen verlangt vermutlich ein gewisses Abstraktions- und Reflexionsvermögen, zumal die einzelnen Subjekte nie unabhängig von den Kollektiven, in die sie eingebettet sind, existieren und denken können. Das „Massenbewusstsein“ (Gramsci 2012), das „bestellte Feld der Selbstverständlichkeiten“ (Hall 1989, S.84) bzw. das „gesellschaftlich Unbewusste“ (Erdheim 1994) prägt jeden Einzelnen von uns. Wir lassen uns zudem von Identitätsangeboten mobilisieren, da diese mit unseren Lebensrealitäten zusammenfallen. Über die uns prägenden Selbstverständlichkeiten hinaus zu denken, stellt wahrscheinlich eine kognitive Herausforderung dar.

In den durchgeführten Gruppendiskussionen zeigen sich verschiedene Umgangsmuster, die auf einen solchen ideologischen Kampf hindeuten (siehe Tab. 18).

Der Bogen spannt sich von einem Erkennen und Durchschauen rassistischer Mechanismen über eine Ent-Identifizierung von natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen bis zur Entwicklung einer Neuidentifikation und Entfaltung von Solidarität, wobei die einzelnen

Muster stark ineinandergreifen. Ich möchte dennoch auf die einzelnen Punkte getrennt eingehen, um dadurch ihre wesentlichen Merkmale deutlicher hervorzuheben.

**Tab. 18:** Offensive Gegenstrategien

Offensive Gegenstrategien				
Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Tun	Abgrenzung von der VerÄnderung	Transkodierung	Entwicklung eines neuen Zugehörigkeitsverständnisses	Mobilisierung nach innen

9.4.6.1 Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Tun

Stuart Hall zufolge ist Repräsentation, als die Vergegenwärtigung von nicht unmittelbar Gegebenem in der Vorstellung, nur deshalb möglich, „weil jede Ausdrucksweise immer innerhalb von Codes produziert wird, die eine Geschichte und eine Position innerhalb der diskursiven Formationen eines bestimmten Raumes und einer bestimmten Zeit haben“ (Hall 1994, S.22). Worte als Medium zwischen den Subjekten haben daher zwar nur temporäre (zumal die Subjekte die Bedeutungen ständig neu aushandeln), aber auch spezifisch historische Bedeutungen (sodass sie von den anderen Subjekten entziffert und verstanden werden können). In Bezug auf den ideologischen Kampf verweist Hall darauf, dass eine Möglichkeit für die Transformation von Ideologien darin besteht, „die einzelnen Elemente anders zu artikulieren und dabei eine andere Bedeutung zu produzieren – die Kette, in der sie gegenwärtig ihren festen Ort haben, auseinanderzubrechen [...] und eine neue Artikulation festzuschreiben“ (Hall 1989, S.151). Das „Auseinanderbrechen der Kette“ ist kein reiner individueller kognitiver Prozess, sondern findet „im Rahmen einer gesellschaftlichen Praxis und im politischen Kampf“ (ebd.) statt (siehe mehr dazu Kap.9.4.6.3, 9.4.6.4 und 9.4.6.5).

Im Rahmen rassistischer Repräsentationsregime beginnt obengenannter Prozess in den einzelnen Subjekten mit einer (vielleicht nicht gewollten, aber) bewussten ‚Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Tun‘ (auf diesen Aspekt möchte ich mich in diesem Abschnitt konzentrieren), zugleich mit der Auseinandersetzung mit den Verortungen, welche uns bestimmte gesellschaftliche Positionen zuteilen und uns etwa zu Fremden oder zu ‚richtigen Österreicher\_innen‘ machen, und mit der Abgrenzung davon (vgl. nächstes Kap.9.4.6.2). Wenn Rassismus als eine symbolische Herrschaft wirkt, ist die Abgrenzung von den Repräsentationen, die *uns* als Migrationsandere markieren, *uns* als Fremde die Zugehörigkeit absprechen und *uns* einen bestimmten Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie zuweisen, ein schwieriges Unterfangen. Den Ausdruck „symbolische Herrschaft“ verwendet Bourdieu synonym zu den Formulierungen symbolischer Gewalt oder symbolischer Macht. Nach seiner Auffassung sei diese über Kultur, als symbolische Dimensionen des sozialen Lebens, sowie über Sinndeutungen, Weltansichten und selbstverständliche Denkweisen durchaus auch in Bereichen wirksam, die als herrschaftsfreie Gebiete gelten (vgl. Moebius 200). Symbolische Herrschaft ist dadurch gekennzeichnet

net, dass sie nicht offen zutage tritt und ihre Repressionsinhalte nicht unmittelbar bewusst werden. Die Unsichtbarkeit der Herrschaftseffekte symbolischer Gewalt gründet darin, dass die Symbole selbst einen spezifischen Erkennungswert für die Akteur\_innen im sozialen Feld besitzen. Wenn wir Bezeichnungen wie ‚Mann‘, ‚Frau‘, ‚Türke‘, ‚Bulgarin‘, ‚Afrikaner‘ hören, beginnen die Symbole zu wirken – wir sehen Bilder. Egal wie intensiv wir uns von diesen Repräsentationen abzugrenzen versuchen, der spezifische Erkennungswert bleibt vorhanden. Wir können den Bildern nicht entkommen, wir können sie nur verändern.

Eine neue Politik der Repräsentation, die sich gegen die herrschende rassistische Matrix richtet, setzt daher an erster Stelle eine Bewusstwerdung über die aktuell wirksamen Ideologien und Imaginationen voraus. Zu diesem Zweck müssen die Subjekte das inkorporierte, implizit gewordene Wissen explizieren und hinterfragen, um es so von seinem Platz im System negativer Gleichsetzungen herauszulösen, zu desartikulieren und umzucodieren. Das kann als ein Kampf um Wiederaneignung betrachtet werden, der mit der Erkennung des verinnerlichten Fremdbestimmten beginnt und bis zur Aushandlung neuer Codes reicht. Darauf versucht die Beispielbringerin im folgenden Zitat zu verweisen:

...Die (typischen menschlichen Wahrnehmungsstrukturen) sind gesellschaftlich anerzogen, weil wir in *hierarchisch geordneten Gesellschaften* leben. In diesen stehen die weißen Amerikaner ganz oben und danach kommen alle anderen Völker entsprechend ihres wirtschaftlichen Ranges. Und es ist egal, wo die Einzelnen aufgewachsen sind. Wir leben in einer globalisierten Zeit, wo wir mit diesen Wahrnehmungsmustern aufgewachsen sind. Das ist sozusagen eine *psychologische Instanz*, eine allgemeine menschliche Eigenschaft, die man glaube ich nicht... Also, im Moment haben wir alle, leider, diese Wahrnehmungsstrukturen. (P3w124)

In dem Beispiel wird deutlich, dass das Infragestellen rassialisierender Ordnungshierarchien mittels einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild und ‚Abgrenzung von der VerÄnderung‘ beginnt. Dies beinhaltet zugleich eine Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung, dem Denken und Handeln und macht es erst möglich, eine Verinnerlichung von rassistischen Repräsentationen und Denkstrukturen sowie eine Ausblendung und Verleugnung von Rassismen zu vermeiden. Wenn ich von einer ‚Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Tun‘ spreche, meine ich ein Nachdenken über die bzw. eine selbstkritische Überprüfung der eigenen bzw. zu Eigen gewordenen Annahmen, Hypothesen und Verhaltensweisen: Welche Unterscheidungen treffe ich? Was empfinde ich als richtig oder falsch, als gut oder böse? Was hat das mit meiner eigenen Position zu tun? Welche Ziele verfolge ich? Warum? Für Fragen in diesem Zusammenhang verwendet die Pädagogik den Begriff ‚Reflexion‘.

In mehreren Gruppendiskussionen betonen die Teilnehmer\_innen die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Tun, um die rassistischen Verhältnisse verändern zu können. In diesem Zusammenhang wird in einer der Gruppen jener Witz erzählt, den ich bereits auf S.180 (Bsp. A5m190) zitiert habe. Der Beispielbringer erzählt den Witz, um deutlich zu machen, dass Deklassierung durch Rassismus nicht ausschließlich von einer dominanten Gruppe ausgehen muss, sondern sich die Deklassierten selbst gegenseitig abwerten. Der Prozess des Sich-Gegenseitig-Klein-Haltens wurde schon thematisiert (vgl. Kap.9.4.2); hier möchte ich hervorheben, dass nur eine Auseinandersetzung mit der eigenen Verwobenheit in die rassistischen Strukturen dazu führen

kann, ideologische Akzentuierungen zu destabilisieren und zu desartikulieren. Das bedeutet nicht, dass jede Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Tun zwingend zu einer ‚Abgrenzung von der VerÄnderung‘ oder zur Entwicklung und Durchsetzung von neuen Repräsentationspolitiken führen muss. Bei dieser Strategie geht es auch um die Wahrnehmung der Grenzen der eigenen Souveränität und Autonomie, ohne die eigenen Handlungsspielräume auszublenden. Im Sinne von Butler (2006, S.219) ist sich das postsouveräne Subjekt bewusst, dass es diskursiv konstituiert, nicht autonom, aber auch nicht vollständig determiniert ist. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Verworfenheit in die rassistischen Strukturen und dem eigenen Beitrag zu deren Aufrechterhaltung erscheint mir deshalb auch unausweichlich (wenn auch unzureichend), wenn *wir* die rassistischen Kräfteverhältnisse nicht nur verschieben, sondern abschaffen wollen.

#### 9.4.6.2 *Abgrenzung von der VerÄnderung*

Zu Beginn eines Ausstiegs aus der (Re-)Artikulation ideologischer Prämissen steht die ‚Abgrenzung von der VerÄnderung‘. Damit bezeichne ich das Gegenteil einer Verinnerlichung von Fremddefinitionen, einer Identifizierung mit Fremdzuschreibungen bzw. einer Internalisierung von Fremdzuschreibungen (vgl. Kap.9.4.2).

Die ‚Abgrenzung von der VerÄnderung‘ durch die Migrationsanderen scheint ein wichtiger Moment auf dem Weg der Bewahrung bzw. (Wieder-)Erlangung eines positiven Selbstkonzeptes innerhalb des rassistischen Repräsentationsregimes zu sein. Ein positives Selbstverständnis im Rahmen rassistischer Repräsentationsregime können deklassierte Subjekte nur dann entwickeln, wenn sie sich dieser bewusstwerden und sich davon abgrenzen. Dabei handelt es sich um eine Praxis des Erkennens, der Bewertung und des Handelns (als Praxis der Positionierung und Stellungnahme vs. das Zulassen von Einverleibung), die nach Möglichkeiten sucht, Fremdbestimmung und Deklassierung entgegenzuwirken.

Die ‚Abgrenzung von der VerÄnderung‘ erklärt nicht, wie Migrant\_innen und ihre Kinder lernen, sich als ‚Ausländer\_innen‘ oder ‚Fremde‘ zu verstehen, sondern zielt auf widerständige Formen gegen fremdbestimmte Zuordnungen und Bedeutungsladungen sowie auf den Versuch einer Neubeschreibung ab. Gutiérrez Rodríguez (1999) spricht in diesem Zusammenhang von „Ablehnung von Identitätskategorien“ (S.254), Pêcheux (1984a, 1984b) von „Gegen-Identifikation“ (Pêcheux 1984a, S.63). In dieser Strategie zeigt sich, wie die Abkopplung von den Kategorisierungen der herrschenden Ordnung – in unserem Fall das Durchbrechen des Sprechens über ‚Rasse‘ und kulturelle Zugehörigkeit – gelingt. Diese Praxis schwingt in vielen der bis jetzt zitierten Aussagen aus den durchgeführten Gruppendiskussionen mit. Sie ist eine Praxis der „Rassismuskritik“ im Sinne von Scharathow, Melter, Leiprecht und Mecheril (2009):

„...[eine] kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht ‚dermaßen‘ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“ (Scharathow et al. 2009, S.10).

Es handelt sich um eine dekonstruktive Praxis, um ein Moment der Dekonstruktion<sup>84</sup> von ‚rassischen‘ natio-ethno-kulturellen Identitätskonzeptionen und ihnen entsprechenden

<sup>84</sup> Wenn von Dekonstruktion die Rede ist, darf nicht vergessen werden, „jeder Moment der Dekonstruktion ist auch ein Moment der Rekonstruktion“ (Hall 2008, S.93).

„Politiken der Verortung“. Folgende Zitate aus den Gruppendiskussionen verwiesen auf diese Praxis:

...Bei mir ist es ein bisschen anders. Ich bin ein politischer Mensch. Ich sehe das aus einer politischen, klassenbewussten Perspektive. *Nein, ich betrachte mich nicht als eine fremde Person, die in einem fremden Land lebt. Das ist nicht meine Erlebnisweise. Dass sie mir nahelegen, dass ich eine fremde Person in einem fremden Land sei*, erkläre ich mit ihrem niedrigen Bewusstseinsniveau. *Was heißt eigentlich fremd? Wer ist wem gegenüber fremd?* (S1w62a)

...Ich bin nicht fremd, ich bin dem Menschlichen nicht fremd. *Ich lehne es ab, als Fremder bewertet zu werden.* (L5m24a)

...Habe das sehr oft erlebt, und das hat mich am Anfang sehr mitgenommen. Aber da ich die Welt politisch sehe, versuche ich immer das Dahinterliegende, den Zusammenhang zu begreifen. Das hilft mir natürlich auch meine Gefühle zu bändigen und nachzudenken, welche Maßnahmen notwendig sind, um solche Missstände zu beheben. Ja, aber in der Anfangszeit hat mich das sehr verletzt und eigenartigerweise überkam mich auch so ein Schuldgefühl, aber das habe ich überwunden. Wenn er sich nicht hinsetzt (die Rede ist von Sitzplätzen in öffentlichen Verkehrsmitteln), *ist es ja nicht meine Schuld, wenn er mich nicht als Gegenüber haben will, muss er sich hinterfragen, es ist nicht meine Schande, es ist seine Schande.* (L5m24c)

...Einmal parkte ein Freund von mir sein Auto, ein ziemlich altes, auf meinem Parkplatz. Da sprach mich die Nachbarin darauf an und sagte, ich solle das Auto woanders parken, denn das sei so alt, das würde Nagetiere quasi einladen. Sie würden die Reifen fressen, aber nicht nur die von dem Auto auf meinem Parkplatz, sondern auch die Reifen von den anderen Autos. Sie meinte, so Nagetiere wie Ratten oder so. Ich sagte: Das Auto bleibt auf seinem Platz. *Ich bin nicht verantwortlich für die Ratten, ich bin nicht der Wächter oder Oberbefehlshaber der Ratten.* (L5m51b)

„Abgrenzung von der VerÄnderung“ ist eine mögliche Form des Umgangs mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitserfahrungen. „In natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitserfahrungen“, schreibt Mecheril (2008),

„[...] setzen sich Individuen in ein Verhältnis zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontexten und werden in diesen Erfahrungen in ein Verhältnis zu diesen symbolischen und imaginierten Kontexten mit territorialer Referenz gesetzt. Aus dem dialektischen Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdrelationierungen, die positive wie negative Zugehörigkeitserfahrungen [(Erfahrungen der Zugehörigkeit und Erfahrungen von Ausgrenzung)] mit sich führen können, bilden sich übergeordnete Strukturen der Kenntnis, des Handelns und Befindens aus, in denen die Einzelnen ihren kontextspezifischen Zugehörigkeitsstatus erlernen und verstehen“ (Mecheril 2008, S.80, Hervorh. getilgt).

An dem Versuch, sich von Fremdszuweisungen abzugrenzen, wird deutlich, dass das dialektische Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdrelationierungen nicht reibungslos erfolgt, sondern vielmehr in Form eines permanenten Aushandlungsprozesses. Zugehörigkeitsverständnisse<sup>85</sup> werden durch Zugehörigkeitserfahrungen beeinflusst, sind aber aktive Positionierungs- und Depositionierungsakte seitens der Subjekte.

<sup>85</sup> Unter Zugehörigkeitsverständnissen versteht Mecheril (2008) die Art und Weise, wie sich Individuen in Beziehung zu sozialen Kontexten begreifen. Diese verdichten sich und drücken sich in emotionalen, kognitiven und praktisch-leiblichen Mustern aus. Sie sind durch Zugehörigkeitserfahrungen formiert, zugleich strukturieren sie aber auch Zugehörigkeitserfahrungen: Durch Erfahrungen bestimmt, arrangieren sie weitere Erfahrungen und ordnen ihnen jeweilige Bedeutung im Gesamtzusammenhang der eigenen Zugehörigkeit zu.

Selbstdefinition und Selbstbestimmung, Eigenständigkeit und Unabhängigkeit werden oft von Aktivistinnen und Aktivisten gefordert. Auch wenn die Entwicklung eines eigenen Zugehörigkeitsverständnisses sich nie zur Gänze von den fremden Zuordnungen und Zuweisungen emanzipieren kann (vgl. S.114 ff.), werden die Einzelnen durch ihre aktive Positionierungs- und Depositionierungsakte dazu veranlasst, sich als handlungswirksame Subjekte wahrzunehmen. Indem Migrationsandere über sich selbst sprechen und sich von fremden Definitionen abgrenzen, versuchen sie als Protagonistinnen und Protagonisten der eigenen Geschichte zu handeln. Dies ist ein wichtiger Moment für die Ermächtigung von Mitgliedern subordinierter Gruppen und Voraussetzung, um weitere soziale Veränderungen bewirken zu können. Durch den Kampf gegen Fremdbestimmung und durch die Abgrenzung von fremden Zuordnungen und Zuweisungen konstituieren sich die Betroffenen selbst. Die Abgrenzung von den Zugehörigkeitsordnungen und die Verweigerung eines zugeschriebenen kollektiven Identitätsangebotes dienen der Stärkung des eigenen Selbstkonzeptes. Aus psychologischer Sicht stellt die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes bzw. eines positiven Selbstwertgefühles wiederum eine der zentralen Voraussetzungen zur Bewältigung von komplexen Anforderungen dar. Damit korrespondiert die Fähigkeit zu autonomen Entscheidungen und zu kritischem Verhalten.

Die ‚Abgrenzung von der VerÄnderung‘ und die Bemühung, ein eigenes Zugehörigkeitsverständnis zu entwickeln (vgl. Kap.9.4.6.4), beinhalten die Verweigerung einer Anerkennung der dominanten Autorität und stellen einen bewussten Versuch dar, die durch die hegemoniale Macht zugewiesene Subjektposition aufzulösen. Bei dieser Umgangsform handelt es sich eindeutig um eine Widerstandsform. Weniger eindeutig ist die Frage nach ihrer Wirksamkeit. Nach dem Motto von Toni Cade Bambara „revolution begins with the self, in the self“ (1970, zit. nach Collins 1991, S.229) stellt diese Strategie im ideologischen Kampf einen unabdinglichen ersten Schritt dar. Andererseits bleiben rassialisierte Bilder trotz ‚Abgrenzung von der VerÄnderung‘ nach außen wirksam.

#### 9.4.6.3 Transkodierung

Um Repräsentationen und Artikulationen als nach innen und nach außen wirksame Bilder und Ideologien zu verändern, bedarf es der Entwicklung und Durchsetzung neuer Repräsentationen und Artikulationen. Ich spreche in diesem Zusammenhang von ‚Transkodierung‘. Diese kann erfolgen, indem etwa

- alte Worte neu besetzt (z.B. das Wort ‚Hexe‘ hat heute ganz andere Bedeutung als vor 400-500 Jahren);
- Verknüpfungen neu hergestellt;
- neue Bezeichnungen eingeführt werden, um neue Betonungen (Bedeutungsgewichtungen) durchzusetzen (z.B. anstelle von ‚Ausländer\_innen‘ oder von ‚Migrant\_innen‘ zu sprechen, werden heutzutage meist Bezeichnungen wie ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘, ‚Menschen mit Migrationserfahrung‘ oder ‚Migrationsandere‘ verwendet. Damit werden dieselben Menschen bezeichnet, doch die neue Wortwahl transportiert auch andere Bedeutungen).

Ich verstehe ‚Transkodierung‘ als Prozess. In diesem Sinne spricht Hall (2008) von „Kampf um Repräsentationen“ (S.163) und verweist darauf, dass niemals ein finaler Sieg über Bedeutungen und Repräsentationen erreicht werden kann, weil Bedeutungen nie endgültig festgeschrieben werden können. Dieser Moment markiert die Grenzen der Macht

und des Widerstands. Jede gelungene Transkodierung macht zugleich deutlich, dass Bedeutungen niemals vollständig festgeschrieben werden können. Wörter und Bilder tragen Konnotationen in sich, die niemand vollständig kontrollieren kann. Auch wenn Strategien des Stereotypisierens darauf abzielen, Bedeutung zu fixieren, können sie dies nur für eine bestimmte Zeit und mit einer begrenzten Reichweite erreichen. Schließlich beginnen sich Bedeutungen unweigerlich zu verschieben – neue Konnotationen entstehen.

Ein Beispiel dafür, wie existierende Bedeutungen umgedeutet und neu besetzt werden können, ist der englischsprachige Begriff ‚race‘. Darin zeigt sich, wie Subjekte und Gruppen durch verschiedene Interventionen (etwa mittels des Slogans ‚black is beautiful‘), Bedeutungsverschiebungen herbeiführen oder beschleunigen können (vgl. etwa Collins 1991, Wollrad 2005, Amesberger/Halbmayer 2008). Hall (1994) führt aus, dass rassistische Anrufungen auch zu Orten im ideologischen Kampf umgewandelt und als Formen oppositioneller Formierung besetzt und umdefiniert werden können; „dort zum Beispiel, wo weißer Rassismus durch die symbolische Umkehrung der black power angegriffen wird“ (S.135). Auch Butler (2006) verweist auf die Möglichkeit des „Sprechakts als Akt des Widerstandes“ (S.244), im Sinne kritischer Aneignung und Umdeutung von verletzenden sexistischen oder rassistischen Wörtern, und betrachtet diese als eine sehr wesentliche politische Handlungsmöglichkeit.

‚Transkodierung‘ als Umgang mit rassistischer Deklassierung versucht somit das ideologische Feld im Kontext von Rassismus zu durchbrechen und Repräsentationen wie Artikulationen zu verändern oder zu reartikulieren. Mit dieser Strategie versuchen die Subjekte aus einem Negativum ein Positivum zu erzeugen. Es handelt sich um einen Kampf um die Bedeutungen bzw. um einen Kampf um (Wieder-)Erlangung der Deutungshoheit bzw. der Interpretationshoheit. El-Nagashi (2010) spricht in diesem Zusammenhang von „Strategien der diskursiven Aneignung“ und verweist auf eine Reihe von Praktiken, die sich von einer kritischen Hinterfragung hegemonialer Konstruktionen über verschiedene Akte der Widerrede und Entwürfe von Gegengeschichten bis auf die radikale Einverleibung und Entmachtung hegemonialer Diskurse erstrecken können. Grundsätzlich zielt dieser Umgang auf eine Veränderung dessen ab, was Hall (1994) „Repräsentationsverhältnisse“ nennt. Dabei geht es auch um Kampf gegen die Marginalität, gegen die stereotype Eigenschaft und die fetischisierte und naturalisierte Art der Bilder über ‚Migrant\_innen‘, und zwar durch die Entgegensetzung einer selbstbestimmten ‚positiven‘ Bildersprache.

In den folgenden vier Zitaten (S1w12a, S5w24b, P4m134a, P4m134b) aus den Gruppendiskussionen werden verschiedene Momente im Prozess einer ‚Transkodierung‘ sichtbar:

- Bewusstwerdung alter Bedeutungen
- Bewusstwerdung der Verstrickung der Bedeutungen
- Bewusstwerdung der eigenen vorgefassten Bilder und Meinungen
- Entwicklung von Strategien zur Generierung neuer Bilder
- Integration des neuen Verständnisses in das eigene Denken und Handeln.

In den ausgewählten Beispielen kommen diese Aspekte nicht gleichzeitig, sondern vereinzelt zum Ausdruck. Die ausgewählten Zitate machen in diesem Sinne den Kampf um die Bedeutungen aus unterschiedlichen Perspektiven sichtbar. In allen vier Beispielen scheinen zwei wesentliche Momente eine wichtige Rolle zu spielen: das Moment des Erkennens dessen, was geschieht, und das Moment der Ablehnung desselben.

Das erste Zitat stellt einen ironischen Verweis auf die ausbeuterischen Arbeitsbedingungen dar, wobei die Sprechende auf etwas verweist, das offenkundig nicht ihren wahren

Einstellungen entspricht. Sowohl das Moment des Erkennens der disparaten Verhältnisse als auch das Moment der Ablehnung kommen darin zum Ausdruck. Das Selbstverständliche (im konkreten Beispiel geht es darum, wer welche Arbeit zu verrichten hat) wird dadurch demaskiert und von dem nicht hinterfragten Verinnerlichten befreit:

...Es ist *doch klar*, dass Migrant\_innen genau dort beschäftigt werden, wo die Bedingungen am schlechtesten sind, sowohl Arbeitsbedingungen als auch Entlohnung, aber auch der Status. (S1w12a)

Im zweiten Beispiel wird in Frage gestellt, wer bestimmt, welche Sprache gesprochen werden darf. Diese Infragestellung geht einher mit einer Weigerung, der Fremdbestimmung zu entsprechen.

...Was das soziale Leben anbelangt, wie schon andere Teilnehmerinnen erzählt haben, in der Straßenbahn. Z.B., ich war mit meinem Mann und zwei weiteren Freunden unterwegs, wir sprachen leise miteinander. In unserer Tradition ist das laute Sprechen so und so ein Makel, also sprachen wir leise miteinander. Hinter uns saß ein Österreicher, zuerst machte er so ein Gesicht, das fiel uns schon auf, dann fing er an zu nörgeln, warum wir eine – für ihn wohl – fremde Sprache benutzen. Einer unserer Freunde sagte laut, ‚Was denn?‘ [im Original Deutsch]. Also eine ungute Situation, mein Mann war sehr aufgebracht, wahrscheinlich hätte er diesen Nörgler am liebsten verprügelt. Aber wehe du tust das, dann bist du wieder der Schuldige. Wenn du nicht reagierst, dann stört es aber deinen Stolz. Also so ein Dilemma. Also wir sagten: ‚Wenn wir uns miteinander unterhalten, können wir jede beliebige Sprache benutzen. Erst wenn wir mit dir sprechen wollen, bedienen wir uns der deutschen Sprache. Das ist unsere private Angelegenheit, welche Sprache wir benutzen. Du kannst uns nichts vorschreiben.‘ Da stand eine Frau auf, kam zu diesem Mann und sagte ihm, warum er sich denn so aufführt, dass wir uns eben leise untereinander unterhalten, was ihn denn das angeht, in welcher Sprache wir uns unterhalten. Er sagte ‚Nein [im Original Deutsch], sie leben in Österreich, also haben sie Deutsch zu reden, so ist es eben‘. Kann mir jemand sagen, was ihn das angeht, was geht ihn das an, welche Sprache wir benutzen? *Es ist nicht seine Sache, darüber zu entscheiden. Wir haben unseren Stolz, so was Absurdes lassen wir uns nicht bieten. Das ist ja ein Mittel, Menschen abzuwerten. So dreinzureden, über dich, dein Verhalten bestimmen zu wollen, ist ein Mittel, dich abzuwerten.* (S5w24b)

In diesen zwei Beispielen (S1w12a und S5w24b) artikuliert sich die ‚Transkodierung‘ implizit: Der Widerstand, die Infragestellung der Bedeutungen, die Weigerung, diese ‚Spielregeln‘ zu übernehmen, ist bereits im Sprechakt verborgen. Im nächsten (P4m134a) und übernächsten (P4m134b) Beispiel dagegen wird explizit über Möglichkeiten der Überschreibung der dominanten Bilder nachgedacht.

...Da muss man an dem Bild schon anfangen zu rütteln und drum müssen diese Beispiele steigen. Solang wir Herzeige-, Musterausländer, Immigranten sind, können sie ihr Bild wahren. Wir müssen also schauen, dass *diese Bilder öfter zum Wackeln kommen*. Wenn er in einer Woche 10 Mal oder 10 gescheite, normale, gebildete Immigranten trifft, kann er nicht mehr sagen: ‚Du bist anders‘. Irgendwann wird er sehen, dass Migranten anders sind, als sein Bild es ihm sagt. Da sind wir aber wieder beim System oder beim Kreislauf der Diskriminierung. Wie *durchbreche ich zum Beispiel in der Arbeitswelt diesen Kreislauf?* (P4m134a)

Das nächste Beispiel zeigt darüber hinaus, dass sich das Moment des Erkennens ebenso auch auf die eigenen Bilder und Vorannahmen beziehen kann (P4m134b).

...als ich die erste Kroatin bei der Bezirkshauptmannschaft entdeckt habe, *habe ich mich selbst erwischt*. Halt, wie kann das sein, habe ich mich danach selbst gefragt. Woher kommt meine



Überraschung? Ich habe mich selbst erwischt. *Ich musste zuerst mein Bild zurechtrücken*, als ich die erste Kroat\*in in einer Behörde gesehen habe, und jetzt gibt es fünf. (P4m134b)

Wenn die „Landkarten der Bedeutungen“ (Halls 2008, S.74) verändert werden, modifiziert sich auch unsere Sicht von uns und unseren sozialen Beziehungen und fließt in unsere Handlungen und Praxen ein. Nach Tajfel (1982) ist das eine der Strategien zum sozialen Aufstieg bzw. eine der Strategien, mit denen soziale Gruppen ihre soziale Identität verbessern können. Er nennt sie „Soziale Kreativität“ und verweist damit auf die Umdeutung von alten Dimensionen für soziale Vergleiche wie auch auf die Etablierung von neuen Vergleichsdimensionen. Wenn die neuen Vergleichsdimensionen soziale Anerkennung gewinnen, können diese Strategien in der Tat ein Klima für Veränderungen der etablierten Normen schaffen (vgl. Tajfel 1982).

„Transkodierung“ zeigt sich auch in den durchgeführten Gruppendiskussionen als eine Strategie, mit der neue Vergleichsdimensionen für soziale Vergleiche hervorgehoben werden. An mehreren Diskussionsstellen werden moralische Werte und Normen hervorgebracht, um „österreichische“ kulturelle Praktiken zu diskreditieren (in Bezug auf den Umgang mit alten Menschen, Gastfreundschaft, Hilfsbereitschaft usw.). Solche Diskussionspassagen zeigen, dass die jeweiligen Subjekte ihren eigenen sozialen Stellenwert nicht anhand der dominanten, sondern anhand alternativer Wertesysteme bemessen (z.B. nicht anhand materieller Erfolge, sondern der Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen). Es handelt sich dabei insofern um eine „Transkodierung“, als damit eine Neuabstufung dessen erfolgt, was als wichtig und weniger wichtig definiert wird. Die dominanten Werte und Normen werden in Frage gestellt und anderen, „wichtigeren“ Werten und Normen gegenübergestellt.

In diesem Zusammenhang erscheint mir von besonderem Interesse, dass in der Art, wie diese „anderen“, „besseren“ Werte und Normen dargestellt werden, sie nicht sehr eng an eine bestimmte nation-ethno-kulturelle Herkunftskultur gebunden werden (die „österreichischen“ Werte und Normen dagegen sehr wohl). Dadurch wird der Eindruck erzeugt, dass:

- alle „Nicht-Österreicher\_innen“ bzw. Migrationsanderen wissen, worum es geht;
- sie die als „nicht-österreichisch“ hervorgehobenen Werte und Normen kennen und als wichtig erachten.

Diese Werte und Normen wirken folglich, als wären sie universell, für alle Menschen gültig, nur HIER in Österreich für die „Österreicher\_innen“ nicht. Diesen Aspekt möchte ich anhand folgender drei Beispiele veranschaulichen. Die in allen drei Zitaten impliziten Verweise auf angeblich universelle Werte und Normen können auch als Moment der Konstruktion eines neuen Wir betrachtet werden. Auf diesen Aspekt werde ich im nächsten Abschnitt eingehen.

Beim ersten Beispiel handelt es sich um einen Diskussionsabschnitt, in dem sich die Teilnehmer anhand eigener Erlebnisse über die „mangelnde Hilfsbereitschaft in Österreich“ austauschen und das fehlende Verständnis für helfendes Verhalten seitens ihrer österreichischen Arbeitskollegen problematisieren:

- Die Bereitschaft, jemandem Gutes zu tun, jemandem etwas Gutes zukommen zu lassen, *diese Fähigkeit ist hier zu kurz gekommen, diese Fähigkeit hat hier offenbar nicht wachsen*, nicht gedeihen können. Mit Handys und so kenne ich mich aus. Ein Arbeitskollege hat einmal sein defektes Handy mit zur Arbeit genommen. Ich habe es auseinandergenommen und repariert. *Ist eh etwas Selbstverständliches. Was ist schon dabei?* Jedenfalls, ich habe es repariert und es ihm zurückgegeben. Gleich stellte er mir die Frage, wie viel ich haben wolle, was er mir also schulde.

Also, was soll ich da sagen? Glaubt er etwa, ich habe es getan, um Geld zu verdienen? ‚Nein‘, ich habe ihm gesagt, ‚das hat nichts mit Geld und so zu tun. Ich kann es und ich habe es repariert, das ist alles.‘ *Er schaute mich so eigenartig an, so... wie soll ich das beschreiben... als wäre ich blöde... oder verdächtigend, dass ich möglicherweise etwas anderes von ihm haben will.* (L4m85)

- *Der Egoismus ist hier so weit fortgeschritten, dass alles andere verschwindet.* (L2m86)

- *Sehr eigenartig hat er mich angeschaut, wirklich... sehr.* Manchmal haben sie keine Zigaretten dabei und wollen eine von dir. Du gibst ihnen eine Zigarette. Was siehst du? Dass sie Geld aus der Tasche holen und dich bezahlen wollen, für diese eine Zigarette... (L4m87)

- *Bitte schön, wir sehen es ja.* Was können wir denn noch tun? *Diese Mentalität hier, diese Lebenseinstellung, also ich weiß nicht, das ist so nicht in Ordnung* (L2m88)

Im nächsten Zitat hebt einer der Teilnehmer die Bedeutung familiärer versus materieller Werte hervor und beklagt, dass auch Migrant\_innen diese ‚österreichischen Werte‘ übernehmen:

...die Werte sind anders. Ein Kollege von mir hat mir einmal erzählt in einem Interview: *‚Ich habe ein Auto hier, ein Haus... und du hast fünf Kinder, wie kannst du die ernähren und dabei ein gutes Leben haben?‘* Dass man im Leben... Ich habe kein Auto, ich habe kein Haus, ich war noch nicht einmal auf Urlaub. *All das ist unwichtig.* Aber sie brauchen diese Prestigeobjekte und so kann ich viele Leute erkennen und auch viele Ausländer, die *diese Werte verlieren.* (P2m209a)

Auch im letzten Beispiel problematisiert ein Diskussionsteilnehmer die allgemein formulierten Anpassungsanforderungen der Dominanzgesellschaft und stellt die dahinterliegenden Werte in Frage:

...Kaum bist du da, verlangt man von dir, dass du dich anpasst. In diesen Integrationsdiskussionen hört man immer wieder, warum denn diese Ausländer sich nicht integrieren? An wen bitte schön soll ich mich anpassen? *An welche Seite von dir soll ich mich anpassen?* Soll ich mich an deinen Alkoholismus anpassen? Soll ich mich an deine LeseUNgewohnheiten anpassen? Selbst wir glauben, dass Österreicher\_innen viel lesen. *Was lesen sie denn?* Entschuldige, welchen Scheiß lesen sie denn? Im letzten Viertel des Jahrhunderts hat die europäische Literatur auch keine Fortschritte gemacht, wenn du dir die Literatur anschaust, ... Aber es wird nun mal so verkündet, *du hast dich an sie anzupassen. Forschen, kritisch forschen,* das lassen sie lieber sein... (L5m68a)

Mit diesen drei Beispielen möchte ich den Versuch der Transkodierung der Hauptdimensionen des dominanten sozialen Vergleichs hervorheben. Im Vordergrund steht hier das Bestreben, ein Positivum zu demaskieren und als ein Negativum zu entlarven.

Die Hinterfragung der Hauptdimensionen des dominanten sozialen Vergleichs (Leistung, Geld, sozialer Status etc.) und die Hervorhebung neuer Vergleichsdimensionen führen zur Aufwertung des eigenen Selbstbildes, versuchen neue Repräsentationspolitiken durchzusetzen, verbessern dabei aber nicht automatisch die niedrigere gesellschaftliche Stellung der eigenen Gruppe. Eine sozial wirksame Umwertung der Vergleichsdimensionen, die zu einer Veränderung der Machtbalance führt, ist nicht ohne weiteres herzustellen. Selbst wenn Repräsentationen und Artikulationen nicht fixierbar sind und ihre Verschiebungen ständig gelegentliche, schnelle, fast zufällige Entwicklungen hervorrufen, sind historische Entwicklungen, welche in die gesellschaftlichen Strukturen tief eingreifen und diese dauerhaft verändern, sehr selten (vgl. Hall 1989). Dafür bedarf es nicht nur der Entwicklung, sondern der Etablierung eines neuen Gemeinschaftsbewusstseins sowie des Aufbaus von Bündnissen (vgl. Gramsci 2012 sowie die Ausführungen auf S.124ff.).

Wenn ich die in den Gruppendiskussionen dokumentierten offensiven Gegenstrategien der Migrationsanderen im Umgang mit Rassismus mit Gramscis Modell der unterschiedlichen Stadien, die Klassen durchlaufen, um eine alte Hegemonie abzulösen, vergleiche, so sprechen die meisten Beispiele für ein „ökonomisch korporatives Stadium“ (ebd.), in dem Migrationsandere gemeinsame Interessen erkennen. In den Protokollen der Gruppendiskussionen lassen sich aber auch Verweise dafür finden, dass sich Solidaritäten aufgrund gleicher Interessen zu entwickeln beginnen (vgl. Kap.9.4.5). Die letzten zwei Umgangsformen, die ich zur Erläuterung der offensiven Gegenstrategien hervorheben möchte, ‚Entwicklung eines neuen Zugehörigkeitsverständnisses‘ und ‚Mobilisierung nach innen‘, lassen sich durchaus auch im Sinne eines Überganges von einem ‚ökonomischen‘ zu einem ‚korporatistischen Stadium‘ begreifen.

#### 9.4.6.4 *Entwicklung eines neuen Zugehörigkeitsverständnisses*

Um sich von Diskursen der Bevormundung zu distanzieren, reicht die ‚Abgrenzung von der VerÄnderung‘ nicht aus. Gleichzeitig mit dieser geht die Notwendigkeit einher, ein eigenes Zugehörigkeitsverständnis zu entwickeln, um so für sich selbst sprechen zu können. Dazu benötigt es die Konstruktion eines neuen ‚Wir‘. Diese Umgangsform nenne ich ‚Entwicklung eines neuen Zugehörigkeitsverständnisses‘. Die Wahl der Identität erfolgt dabei eher politisch als anthropologisch. Die Entwicklung eines eigenen Zugehörigkeitsverständnisses kann sich zwar nicht völlig von den Zugehörigkeitsordnungen und von den erlebten Zuschreibungen emanzipieren, basiert jedoch nicht auf der bloßen Einverleibung der Zuschreibungen. Vielmehr handelt es sich um eine standpunktspezifische Wahl der Gruppe aufbauend auf der Gemeinsamkeit in der Erfahrung der Marginalität. Darin wird sichtbar, wie „die dominante Nicht-Zugehörigkeit zu lokalen Zugehörigkeiten führt“ (Mecheril 2008, S.86). ‚Lokale Zugehörigkeiten‘ sind in diesem Sinne als Zugehörigkeiten zu verstehen, die sich in konkreten Orten sozialer Praxis als Bestandteile biographischer Erfahrungen, Reflexionen und Praktiken sowie in Abgrenzung zu dominanten Zugehörigkeiten bilden. Lokale Zugehörigkeiten sind nachrangige Zugehörigkeiten, die sich gegen die Nachrangigkeit und Subordinarität wehren.

„Sie reiben sich an der dominanten Zugehörigkeit und in dieser Reibung entstehen neue, in ihrer partiellen Subversivität zuweilen widerständige Zugehörigkeiten“ (ebd.).

Bei der Untersuchung der Positionen der Artikulation im jungen schwarzen britischen Film stößt auch Hall (1994) auf dieses Phänomen. Er betrachtet es als einen gewaltigen Akt „imaginärer politischer Neu-Identifikation und Neu-Territorialisierung“ (ebd., S.78), die für Emanzipationsbewegungen bzw. für eine „Gegenpolitik des Lokalen“ (ebd., S.84), wie er sie nennt, unabdinglich sei, und verweist darauf, dass in den letzten Jahren keine marginalisierte Gruppe in der Lage gewesen sei, ihre Mitglieder sozial, kulturell, ökonomisch oder politisch gegen ihre Ausgrenzung zu mobilisieren, ohne diese Phase zu durchlaufen (vgl. auch Hall 2000). In den verschiedenen Praktiken und Diskursen schwarzer Kulturproduktionen sieht er den Beginn einer neuen Konzeption von Ethnizität und betrachtet diese als eine neue kulturelle Politik, die Differenzen nicht unterdrückt, sondern hervorhebt und somit zur Konstruktion neuer kultureller Identitäten führt (vgl. auch Hall 1994). Dabei unterscheidet er zwischen „Differenz“ als „radikale und unüberbrückbare Trennung“ gegenüber einer Differenz der konditionalen und konjunkturellen Verortung (ebd., S.22). Die kulturelle Politik verbindet er mit dem Bewusstsein, welches aus der

Erfahrung der Diaspora entsteht, und beachtet sie als wesentlich für die Entwicklung von neuen Repräsentationspolitiken (ebd.).

In den durchgeführten Gruppendiskussionen wurde diese Umgangsform nicht explizit diskutiert. Vielmehr dokumentiert sie sich in der Art und Weise, wie die Teilnehmer\_innen untereinander das Personalpronomen ‚Wir‘ verwenden. Wir steht in zahlreichen Aussagen nicht als Bezeichnung einer bestimmten natio-ethno-kulturellen Gruppe im Sinne einer anthropologischen Größe, sondern markiert die gemeinsame Erfahrung der Markierung und Abwertung. Es steht für ‚Wir, keine (echten) Österreicher\_innen‘, ‚Wir, Migrationsandere‘, ‚Wir, Migrantisierte‘. In diesem ‚Wir‘ artikuliert sich die Konstruktion einer Gemeinschaft. Zwar wiederholt diese Konstruktion die dominante Konzeption natio-ethno-kultureller Unterscheidung, doch da es ‚die Gruppe der Migrant\_innen‘ nicht wirklich gibt, ist die konstruierte Gemeinschaft nur sehr brüchig. Dieses ‚Wir‘ ist dennoch eine Selbstbezeichnung, die auf aktive Positionierungs- und Depositionierungsakte der Subjekte aufbaut, und ist daher nach meinem Verständnis emanzipatorischer Natur.

...Und dann nicht wählen dürfen. Das ist politisch. Wenn du nicht wählen darfst, kannst du nicht gestalten, dann dann dann dann bist du bei den politischen Diskussionen einfach kein Thema, ja? Also, die meisten von *uns* können nicht wählen. Das ist nicht in Ordnung. (K4m165)

...Nach einiger Zeit hören *wir* auch auf, sie zu grüßen. Wenn *ihre* Grüße so verdammt kostbar sind, sind *unsere* Grüße genauso kostbar. *Wir* sind humane Wesen. *Wir* sind Menschen und dazu stehen wir auch. Dieses Bewusstsein haben *wir* schon. (L3w14a)

...Ja, eines Tages werden *sie* begreifen, dass *wir* Menschen sind. Das werden *sie* eines Tages begreifen. (S2w115)

Diese Strategie scheint ein starkes gemeinschaftssinnstiftendes Potenzial zu haben. Das Gemeinsame dabei ist die Erfahrung von Deklassierung und Benachteiligung aufgrund der natio-ethno-kulturellen Nicht-Zugehörigkeit, die Migrationsandere unabhängig von Nationalität, sozialer Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, sexueller Orientierung usw. teilen. Diese Konzeption von Ethnizität entspricht nicht ganz der Zugehörigkeitsordnung der Dominanzgesellschaft. Hinter der ‚Entwicklung eines neuen Zugehörigkeitsverständnisses‘ steht weniger der Versuch, die vorgegebenen natio-ethno-kulturellen Identitäten zu wahren; vielmehr geht es um die Herstellung einer neuen, durch Unterscheidbarkeit und Widerstand gekennzeichneten Identifikationskategorie und somit um die Aushandlung neuer Identifikationsrahmen sowie um die Entwicklung von widerständigen Zugehörigkeiten. Die enorme Bedeutung der Entwicklung eines eigenen Zugehörigkeitsverständnisses hebt auch Hall (1989) hervor. Er schreibt:

„Es spielt eine Rolle, wie wir uns selbst und unsere sozialen Beziehungen ‚sehen‘, weil das in unsere Handlungen und Praxen einfließt, sie durchdringt. Deshalb sind Ideologien der Ort eines bestimmten Typs gesellschaftlichen Kampfes“ (ebd., S.153).

Welche Identifikationen wir entwickeln, ist von Bedeutung. In Zusammenhang mit dieser Strategie spricht Farrokhzad (2007) von der Entwicklung eines „migrantischen Bewusstseins“ (S.248). Gutiérrez Rodríguez (1999) verwendet die Bezeichnung „strategischer Essentialismus“ (S.254). Bei Hall (1994) ist unter anderem (siehe oben) die Rede von „Wiederentdeckung der eigenen Ethnizität“ (S.61). Diese betrachtet er als das wesentliche Moment für die Geburt und Entwicklung der lokalen und marginalen Bewegungen, die zumindest die letzten zwanzig Jahre verändert haben (ebd.).

Die ‚Entwicklung eines neuen Zugehörigkeitsverständnisses‘ bzw. eines ‚migrantischen Bewusstseins‘ Farrokhzad (2007, S.248) erwächst aus der Ausgrenzungserfahrung, nimmt diese zur Kenntnis, verinnerlicht aber nicht die Zuweisung, sondern nutzt die Verortung, um daraus eine neue Identifikationskategorie zu erstellen und bei Bedarf darauf zurückgreifen zu können. Wesentlich dabei sind die Wahrnehmung und die Ablehnung der negativ konnotierten Fremdzuschreibungen, die Entwicklung einer positiven Positionierung zu dem eigenen Fremd-Sein bzw. Nicht-Normal-Sein und dessen Eingliederung in das eigene Identitätskonstrukt.

Etwa in diesem Sinne beschreibt Badawia (2003, S.131 ff.) die Entwicklung der Identitätsposition ‚der dritte Stuhl‘. Sie ergibt sich Badawia zufolge aus der fehlenden eindeutigen Zugehörigkeit und bietet einen Ausweg aus dem Hin-und-Her-Gerissen-Sein. Im Hinblick auf ‚Entwicklung eines neuen Zugehörigkeitsverständnisses‘ geht es nicht bloß um ‚das individuelle Aushandeln von widersprüchlichen kulturellen Einflüssen‘ (ebd., S.142), sondern um die positive Transformation von Zugehörigkeitsverweigerungen.

Die Entwicklung eines gemeinsamen Zugehörigkeitsverständnisses bildet eine wichtige Voraussetzung für die Entfaltung von Solidarität innerhalb der neuen ‚Eigengruppe‘ und in Folge für die Erreichung eines ‚korporatistischen Stadiums‘. Für die Schwarze Community berichtet Collins (1991), wie sich Afro-Amerikaner\_innen als Gruppe von Verwandten und Freunden sehen und sich gegenseitig unterstützen. Auch in den Gruppendiskussionen finden sich zahlreiche Verweise auf gegenseitige Unterstützung, Informationsaustausch und Vernetzung als Belege für eine Selbstorganisation, welche ‚die in der Migration entstandenen Beziehungsstrukturen und Netzwerke‘ (Bojadžijev 2008, S.252) mobilisiert. Die Entwicklung eines gemeinsamen Zugehörigkeitsverständnisses geht Hand in Hand mit der Entwicklung einer Gemeinschaft, wo es vorher keine solche gegeben hat. Im folgenden Zitat wird dies als ein positiver Aspekt der erlebten Zugehörigkeitsverweigerungen und Rassismuserfahrungen ausgelegt.

...Also, wenn man mit Diskriminierung konfrontiert wird.... Es trifft dich, ja es trifft dich. Es macht dich traurig. Auf der anderen Seite *entsteht in dir auch ein Wunsch, und zwar der Wunsch, für Leute, die in einer ähnlichen Lage sind, also für Leute mit Migrationshintergrund einiges zu tun. Etwas Positives, Konstruktives zu tun, damit sie gestärkt werden, damit sie Menschen um sich haben, die ihre Schwierigkeiten ernst nehmen, sie nicht ignorieren* (S3w69a).

Da ‚die Gruppe der Migrant\_innen‘ nicht existiert, sondern nur eine Vielzahl an individuellen Schicksalen und Biografien, kann durch die Entwicklung eines ‚migrantischen Bewusstseins‘ bzw. eines gemeinsamen Zugehörigkeitsverständnisses eine neue ‚Eigengruppe‘ – mit dem Begriff der Sozialpsychologie bezeichnet (vgl. etwa Tajfel 1982) – bzw. eine neue ‚(soziale) Klasse‘ – mit dem Begriff der Soziologie benannt (vgl. etwa Gramsci 2004, Hall 1994) – entstehen. Die ‚Identifikation mit der Eigengruppe‘ bzw. die Entwicklung eines ‚Klassenbewusstseins‘ (an dieser Stelle im Sinne einer ‚Klasse für sich‘) werden in der Sozialpsychologie und in den Sozialwissenschaften als wichtige Momente betrachtet. Diese sind Voraussetzung für ‚Soziale Vergleiche‘ und für den Aufbau von ‚sozialer Identität‘ bzw. für einen ‚Klassenkampf‘ und unabdingbar auf dem Weg zum ‚Sozialen Wandel‘ oder zur ‚Sozialen Kreativität‘ bzw. bei der Ablösung der alten ‚Hegemonien‘. Die ‚Entwicklung eines gemeinsamen Zugehörigkeitsverständnisses‘ scheint eine wichtige Voraussetzung zu sein, um aktive Veränderungsaktionen nach außen in

Gang zu setzen. Für Subjekte mit unterschiedlichen Geschichten, die von unterschiedlichen natio-ethno-kulturellen Traditionen verpflichtet werden und sich sehr unterschiedlich mit diesen identifizieren, kann Rassismuserfahrung (die keineswegs mit einer negativen Diskriminierungserfahrung gleichgesetzt werden muss) zu einer organisierenden und mobilisierenden Kategorie für eine neue Politik des Widerstands werden.

#### 9.4.6.5 Mobilisierung nach innen

In Abschnitt 9.4.5 habe ich aufgezeigt, dass sich die Skandalisierung rassistischer Verhältnisse als Forderung nach sozialen Veränderungen nach außen (an die politischen Verantwortlichen, an die Gesetzgebung oder an die Gesellschaft allgemein) artikulieren kann. Forderungen nach sozialer Veränderung können sich auch an die eigene Gruppe richten und ihre Mobilisierung anstreben. Im Mittelpunkt dieser Mobilisierung steht immer die Forderung nach der Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit. Inhaltlich kann diese Mobilisierung für verschiedene Aspekte plädieren: für eine Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Tun, für eine Abgrenzung von der Veränderung, für die Entwicklung und Durchsetzung neuer Repräsentationen und Artikulationen (,Transkodierung'), für die Entwicklung eines neuen Zugehörigkeitsverständnisses, für Solidarität und Aufbau von Bündnissen usw. Voraussetzung für eine ,Mobilisierung nach innen' dürfte eine ausgeprägte interne Kontrollüberzeugung seitens der Akteur\_innen sein. Ohne eine solche wäre der Leitsatz ,Wir sind auch selbst schuld, dass alles so läuft. Wenn wir wollen, können wir alles verändern' gar nicht möglich.

Ich beende meine Ausführungen über offensive Gegenstrategien mit mehreren Zitaten, die in den Gruppendiskussionen als Mitteilungen oder Appelle an die anderen Teilnehmer\_innen artikuliert wurden und sich als Appelle zur Mobilisierung verstehen lassen. Ähnlich wie nach außen gerichtete Forderungen nach sozialer Veränderung können auch an die eigene Gruppe gerichtete Forderungen als Problematisierung von Missständen oder als Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten formuliert sein.

Im folgenden Zitat etwa wird die mangelnde Solidarität bedauert:

*...Es gibt keine Einheit, das ist schade. Es geht heute nicht mehr um Interessen der Gemeinschaft, sondern um Einzelinteressen. (A5m158)*

Im nächsten Beispiel werden die fehlende kritische Haltung und das mangelnde Engagement problematisiert:

*...Ja, je mehr wir im Arbeitsprozess ausgelaugt werden, umso weniger forschen wir auch, das betrifft uns genauso. Man sitzt eben vor dem Fernseher, schluckt das, was präsentiert wird, bestenfalls eine Interpretation dessen, was gewesen ist. (L5m68b)*

Das nächste Zitat verweist auf Rassismen zwischen verschiedenen Gruppen von Migrationsanderen und appelliert dafür, diesen Aspekt mangelnder Solidarität ernst zu nehmen und sich damit auseinanderzusetzen:

*...Vielleicht haben sie [die Verkäufer\_innen] die Erfahrung schon gemacht mit Afrikanern, ich weiß es nicht, ja, aber auf einmal sind 3 Verkäufer\_innen hinter dir, die neben dir auf einmal arbeiten und das ist unangenehm. Und dann auf der Straße, ähm, es kommt vor, dass du angespuckt wirst, dass du sogar angegriffen wirst und einfach... Also, es gibt bestimmte Gruppen von Menschen, die so was erleben. Nicht alle. Es kann dir auch passieren, aber nicht so wie uns. Und dann gibt es auch Diskriminierung, das, was auch nicht angesprochen wird, innerhalb der ausländischen Gesellschaft... Das ist mir auch wichtig, denn ich denke auch, es gibt Rassismus auch*

*zwischen Afrikanern...* Ich meine, da ist es vielleicht nicht der beste Begriff, weil sicherlich ist es die gleiche Rasse, aber wo zum Beispiel *ein Türke einen Afrikaner hasst*, weil er Afrikaner ist. Und *das ist ein Problem, das wir nicht ernst nehmen, ja. Und das muss bald thematisiert werden*, ansonsten... und das muss auch ein Thema sein. (G1m197)

Die Notwendigkeit eines gemeinsamen Bewusstwerdungs- und Entwicklungsprozesses zwecks Erhöhung der Solidarität wird auch von der Teilnehmerin im nächsten Zitat hervorgehoben:

...Eine Gruppenarbeit dieser Art, wie wir sie jetzt gerade führen, finde ich sehr hilfreich. Die Angst, von der wir vorhin gesprochen haben, speist sich auch aus einer anderen Quelle, und zwar aus der Einsamkeit. Den Menschen fehlt es an einer *gesellschaftlichen Stütze*, es gibt keinen *gemeinsamen Entwicklungsprozess, gemeinsamen Bewusstwerdungsprozess*, daher tauchen diese Ängste auf. Also man denkt sich, wenn ich mich wehre, wenn ich dies und das tue, um mich zu wehren, wer würde mich *unterstützen*, wer würde mir Rückendeckung geben, wer würde sich *solidarisch* zeigen... An wen könnte ich mich wenden... (S1w138a)

Ein anderer Teilnehmer berichtet, wie das restriktive Vorgehen seiner Firma gegen Mitarbeiter\_innen, die Betriebsratswahlen initiiert und an diesen teilgenommen haben, das Bewusstsein und die Solidarität unter den verbleibenden Mitarbeiter\_innen erhöht hat:

...Bei den Betriebsratswahlen in meiner Firma haben welche mitgemacht. Es waren 70 Leute eingestellt, 7 haben gewählt. Man hat genau gewusst, sieben haben diese Partei gewählt, es müssen sieben Türken gewesen sein. Man (die Betriebsleitung) hat dann gleich rausgefunden, welche Mechanismen laufen, und man hat alle sieben einfach gekündigt. So, dann waren die (anderen Mitarbeiter) so sauer. Das meine ich mit Bewusst-Werden. Sie haben dann gewusst, wenn wir uns formiert hätten, wäre dies nie passiert. Unsere Brüder, unsere Freunde wären nicht gekündigt worden. *Zwei Jahre später haben alle 70 gewählt* und wenn die Firma alle 70 entlässt, dann kann sie zumachen. Die Firma hat hundert Mitarbeiter: 30 im Büro, die Einheimischen, und 70 in der Produktion. Der Chef, er hat es schlucken müssen. (P4m205)

Mit dieser Geschichte versucht der Erzähler von der Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit des sich Zusammen-Schließens zu überzeugen: Wenn sich nur Einzelne engagieren, sind sie erkennbar und verletzbar – wenn sich alle zusammenschließen, sind sie schwer anzugreifen.

Die Handlungsspielräume und Wirkungsmacht der Migrationsanderen hebt eine andere Teilnehmerin mithilfe folgender Metapher hervor:

... Weißt du was, wenn Migrant\_innen ein paar Tage lang oder nur ein paar Stunden lang die Arbeit niederlegen würden, in ganz Österreich, wenn sie dann sehen, wie das Leben praktisch zum Stillstand kommt, weil wir uns weigern, da weiterzumachen, das wäre ein guter Weg. Aber wo, entschuldige! Wir sind lahmarschig, wir sitzen und sitzen. (L3w82)

In allen ausgewählten Zitaten steht die Forderung nach mehr Solidarität im Vordergrund. Diese ist nicht nach außen, sondern nach innen gerichtet. Die Mobilisierung scheint auf zwei wesentlichen Argumenten aufzubauen. Einerseits auf dem Hinweis, dass ‚wir uns selbst helfen müssen‘:

...Und deshalb bin ich der Meinung, wir müssen langsam diese Krise auch begreifen und *uns selbst helfen*. (G1m267a)

Das zweite wesentliche Argument für die Mobilisierung ist der Hinweis, dass ‚wir uns selbst helfen können‘:

... Ich denke, wenn Menschen, die wie wir unter solchen Ungerechtigkeiten leiden, zusammenkommen, *eine Einheit bilden*, können wir bessere Umgangsformen finden, entwickeln, unsere Anliegen kundtun, und an der Basis der Misere, d.h. an der Aufhebung der Ungerechtigkeiten arbeiten. Das wäre ein produktiver Weg, ein gesunder, ein sozialer Weg. (L2m81)

Die ausgewählten Zitate sollen weniger als Beleg dafür dienen, dass Migrationsandere in Österreich aufgrund gleicher Interessen Solidaritäten zu entwickeln beginnen. Die meisten Beispiele verweisen explizit auf das Gegenteil bzw. bedauern, dass dies nicht der Fall ist. In diesen expliziten Verweisen mit artikuliertem Bedauern sind Appelle an die eigene Gruppe impliziert: Appelle von Migrationsanderen an Migrationsandere für mehr Solidarität zur Sicherung der gemeinsamen Interessen. Darin dokumentiert sich die Strategie ‚Mobilisierung nach innen‘ als implizite Orientierung. Explizit wurde die Strategie ‚Mobilisierung nach innen‘ an keiner Stelle in den Gruppendiskussionen diskutiert, obwohl sie in der Art der Gesprächsführung sehr oft und in allen Diskussionsgruppen zum Ausdruck kommt.

Auf einer theoretischen Ebene kann die Strategie ‚Mobilisierung nach innen‘ zu einem besseren Verständnis des Überganges von einem „ökonomischen“ zu einem „korporatistischen Stadium“ (Gramsci 2012) beitragen (vgl. Kap.6.3.3). Die Mobilisierung nach innen erfüllt durchaus eine wichtige Funktion, impliziert aber auch ein Außen. Hinter dem WIR in den Verweisen, dass ‚wir können‘ und ‚wir müssen‘, konstituiert sich eine neues Wir, das ein Nicht-Wir impliziert.

## 9.5 Intersektionalität

Vor einem zusammenfassenden Blick auf die Ergebnisse möchte ich den Umgang mit Rassismus seitens der Migrationsanderen vor dem Hintergrund anderer Differenzordnungen – wie etwa aufgrund des sozioökonomischen Status, Geschlechts, der Behinderung, sexuellen Orientierung, Religion etc. – zur Diskussion stellen: Welche Zusammenhänge zwischen Rassismus und anderen Differenzordnungen lassen sich aus dem Datenmaterial erkennen und wie sind diese Kopplungen im Hinblick auf die Aufrechterhaltung einer rassistischen Ordnung zu bewerten? In den bisherigen Ausführungen wurde drauf kaum Bezug genommen, die Fragestellung erscheint mir aber sehr bedeutend. Die Intersektionalitätsforschung verweist seit Jahren auf das gleichzeitige Auftreten von Privilegierung und Deprivilegierung (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, Leiprecht/Lutz 2009, Winker/Degele 2009, Yuval-Davis 2010). Die Bemühungen, diese Gleichzeitigkeit aufzuzeigen, gründen vor allem auf der Erkenntnis, dass eine Herrschaftsmatrix nicht aus reinen Opfern oder reinen Unterdrückter\_innen besteht und soziale Gruppen keineswegs als homogene Größen gesehen werden dürfen. Vielmehr sind Herrschaft und Dominanz als ein Netz von Ungleichheits-, Differenz- und Ungerechtigkeitssystemen zu betrachten, in dem sich für jedes einzelne Subjekt unterschiedliche Mengen an Nachteilen und Privilegien ableiten lassen. Auf einigen Achsen benachteiligt und zugleich auf anderen bevorzugt, führen vergesellschaftete Subjekte ihre Kämpfe um Anerkennung. Um eine realitätsnahe Analyse zu ermöglichen, sollten deshalb mehrere Differenzlinien in Betracht gezogen werden. Differenzlinien, welche sozialen Ungleichheiten zu Grunde liegen, sollten zudem nicht als unabhängig voneinander gesehen werden. Collins verweist bereits im Jahr 1991 darauf, dass „people of color“ dazu neigen, die eigenen rassistischen Benachteiligungen hervorzuheben und zugleich andere Diskriminierungserfahrungen abzuwerten, und hebt diesen Prozess als einen wesentlichen Teil der Reproduktion von sozialer Ungleichheit hervor.



Auch die Daten aus den durchgeführten Gruppendiskussionen deuten darauf hin, dass Migrationsandere unabhängig von ihrer Selbstwahrnehmung der eigenen Deklassierung und ihrer Bekämpfung derselben dazu neigen, weitere Herrschaftsdimensionen auszublen- den. Einige Beispiele lassen sogar vermuten, dass Migrationsandere sich selbst Deklassie- rungen beispielsweise aufgrund der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (vgl. Bsp. G1m197 auf S.228), des sozialen Status (vgl. Kap.9.4.4.1), des Alters und der Behinde- rung bedienen, um den eigenen sozialen Status hervorzuheben:

...Grundsätzlich pflege ich einen humanen Umgang mit Menschen. Aber so kommt man mir nicht entgegen. Einmal war ich im Spital, die taten mich in ein Zimmer, wo es schrecklich war. Es waren *debile Leute*, die eine – entschuldige – fürzte, die andere rülpste, und mich taten sie in dieses Zimmer. Ich fing an wie ein kleines Kind zu schluchzen. War es das, was sie mir gönnen konnten. Ich sagte der Krankenschwester, nein, hier bleibe ich nicht. Sie tröstete mich so, als ob ich ein kleines Kind wäre. Sie sagte, es gäbe kein anderes Zimmer. Ich bestand darauf. Ich sagte, ich würde das Krankenhaus verlassen. Ich ging hin, um gesund zu werden, sollte ich dortbleiben, wäre ich noch kranker geworden. Dann bekam ich ein anderes Zimmer. (L3w70a)

...Manchmal, am Abend auf der Straße, wenn eine *ältere Person* uns verbal belästigt, abfällige Bemerkungen über uns macht, dann sagen wir ihr: ‚Hallo, was machst du um die Zeit auf der Straße? Du könntest hinfallen, es ist besser, nach Hause zu gehen um diese Zeit‘ (S1w100)

...und dann war die Frage, ob ich dann wieder nach Hause gehe. Und dann habe ich gesagt: ‚Ja, sicher, ich könnte schon zurückgehen, weil es ist hier so kalt, na?‘ Dann hat sie gesagt: ‚Ja, dann haben sie genau, was sie haben wollten.‘ Dann habe ich gesagt: ‚Ja, ja. Ich gehe dann sicher nach Sri Lanka zurück, aber sie werden auch nicht lange hierbleiben können‘, weil *sie war alt*. (M1w395)

Ich gehe davon aus, dass Migrationsandere sich auch weiterer Strukturkategorien wie etwa der des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung bedienen, auch wenn sich diesbezüg- lich keine Verweise in den Protokollen der Gruppendiskussionen finden. Nicht nur das Gesagte, sondern auch das Verschwiegene machen deutlich, dass die verschiedenen Un- gleichheitsdimensionen der Herrschaftsmatrix miteinander verwoben sind und nicht lose nebeneinander existieren. Eine hohe Sensibilität für die Abwertungs- und Unterdrü- ckungsmechanismen, von denen man/frau selbst betroffen ist, führt nicht unweigerlich dazu, dass Ungleichheit auf anderen Ebenen wahrgenommen und abgelehnt wird. Die Komplexität sozialer Ungleichheit wird vor allem dann deutlich, wenn die eigene Vor- machtstellung hinsichtlich verschiedener anderer sozialer Dimensionen wie beispiels- weise Geschlecht, Bildung, Alter, Behinderung, sexueller Orientierung etc. gezielt einge- setzt wird, um der erlebten rassistischen Deklassierung entgegenzuwirken oder diese aus- zugleichen. Am Ende dieser detaillierten Darstellung der verschiedenen Arten des Um- gangs der Migrationsanderen mit Rassismus möchte ich unterstreichen, dass Dominanz und Unterdrückung nicht zwingend bipolar und eindeutig sind, sondern auch durch Wi- dersprüche und Ambivalenzen gekennzeichnet. Um Herrschaft und Unterdrückung adä- quat zu erforschen und zu bekämpfen, ist es unumgänglich, die Verzahnung der Stränge gesellschaftlicher Differenz genauer zu betrachten.

Ein Zugang, den die Intersektionalität hervorhebt, hat auch das Potenzial, das Dreieck ‚Täter-Opfer-Helfer‘, in dem der ‚Antirassismus‘ gefangen ist (vgl. Ivanova/Kerschbau- mer 2011), zu durchbrechen und ein rassismuskritisches Verständnis (vgl. Mecheril/Mel-

ter 2009, Melter 2009, Melter 2011) zu ermöglichen, welches Rassismus nicht als Phänomen einer pathologischen Minderheit versteht, sondern als übergeordnete Struktur begreift. Denn wie die obengenannten Beispiele und Ausführungen verdeutlichen, nützt der Rassismus neben der Normperson der Dominanzgesellschaft (etwa weiß, männlich, nicht behindert, heterosexuell, zw. 20 und 50 Jahre alt, nicht religiös oder christlich etc.) auch den ‚Opfern‘, die als Degradiertere in der einen Dimension durch die Etablierung ihrer Normalität in anderen Dimensionen an Status gewinnen.

Die Einbettung von rassismuskritischen Theorien in einen breiteren Kontext könnte hilfreich sein, um die Rassismuskritik organische Wirksamkeit gewinnen zu lassen. Nach meiner Überzeugung wird dies nur dann nachhaltig gelingen, wenn wir Migrationsandere beginnen würden, uns als Teil der Strukturen zu begreifen. In jedem von uns kreuzen sich verschiedenen Strukturkategorien, die uns deklassieren oder unsere Vormacht sichern oder manchmal sogar beides zugleich. Geprägt durch diese Strukturen halten wir diese aufrecht, disziplinieren und unterdrücken uns jedoch selbst dadurch. Auch wenn wir die Strukturen begriffen haben, wird es uns nicht gelingen, uns völlig von ihnen abzukoppeln oder sie durch diskriminierungsfreie zu ersetzen. Doch nur indem wir sie begreifen, vermögen wir ein Stück Macht über sie zu gewinnen.

## 9.6 Zusammenfassende Anmerkungen

Hinter der Fülle an Emotionen, Kognitionen und Handlungsweisen, mit denen Migrationsandere Rassismus begegnen und der eigenen Deklassierung entgegenzuwirken versuchen, spielen folgende sechs Dimensionen eine wichtige Rolle: Bewusstseitsgrad, Grad der Kontrahegemonialität/Konformität, Offensivität, Aktivität, Konfrontation und Kollektivität (vgl. Tab. 11). Die Betrachtung der unterschiedlichen Umgangsformen mit Rassismus und Diskriminierung im Hinblick auf diese sechs Dimensionen zeigt, dass Rassismus und Dominanz nicht nur von oben nach unten operieren, sondern sich auch der Energie der Machtkämpfe der deklassierten Subjekte bedienen.

Damit wird sichtbar, dass der Umgang der Migrationsanderen mit rassistischer Deklassierung durch die Gleichzeitigkeit von Antirassismus und Rassismus<sup>86</sup> geprägt ist. Ausdrucksformen des Rassismus konstituieren und artikulieren sich in sozialen und politischen Auseinandersetzungen, die ihre Gegner\_innen und Anhänger\_innen erst in ihrer Identität und Formation ermöglichen und hervorbringen.

Die Betrachtung der sechs zentralen Muster im Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus, passiven und aktiven Duldungsstrategien, individuellen und kollektiven Aufstiegsstrategien, defensiven und offensiven Gegenstrategien (vgl. Abb. 8) macht deutlich, dass nicht alle Taktiken und Strategien auf Widerstand gerichtet sind und noch weniger die hierarchische Strukturierung an sich (also unabhängig von den Kategorien, deren sie sich aktuell bedient) in Frage zu stellen versuchen. So wie nicht davon ausgegangen werden darf, dass Rassismus sich ausschließlich durch explizit rassistische Handlungen und Manifestationen artikuliert, kann auch Migrationsanderen nicht unterstellt bzw. nicht von

<sup>86</sup> Zu einem ähnlichen Schluss kommt Manuela Bojadžijev (2002) bei der Untersuchung der marantischen Kämpfe in der Bundesrepublik: „Widerstand sollte nicht als Reflex auf ideologische Rassenkonstruktion gedeutet, sondern als konflikthafter Prozeß begriffen werden, in dem die Rassenkonstruktionen herausgebildet und entwickelt werden. Im Rahmen dieser Prozesse konstituiert sich nicht nur der Rassismus, sondern er bildet zugleich den Referenzrahmen des Antirassismus. Rassismus kann aufgrund dessen nicht losgelöst vom Antirassismus konzipiert werden“ (S.135).

ihnen erwartet werden, dass sich ihr Umgang mit Rassismus immer als expliziter Widerstand gegen Rassismus richtet oder funktioniert (vgl. auch Bojadžijev 2008). Einige Umgangsformen scheinen sogar rassialisierende Ordnungen und Zuschreibungen zu bestätigen, zu befürworten und zu verstärken. Nicht immer weisen widerständige Strategien auf eine politische Organisation, Zielgerichtetheit oder Absicht hin. Manchmal äußern sie sich schlicht in der Duldung oder Anpassung an die vorhandenen Bedingungen.

An dieser Stelle bestätigen sich die Ergebnisse der Cultural Studies und der Migrationspädagogik, welche Migrationsandere als verstrickte Handlungssubjekte, die nur über beschränkte Handlungsräume verfügen, betrachten. Die machtvollere Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellen Anderen und Nicht-Anderen artikuliert sich nicht nur in einer von außen kommenden Verweigerung von Teilhabechancen. Sie schreibt sich in die Selbstverständnisse der Subjekte ein, führt auf diesem Weg zu der Bildung von „superioren“ und „inferioren“ Identitäten und wird innerlich wirksam (vgl. Mecheril 2004, S.198 oder Mecheril/Melter 2009, S.17). Der Rassismus schreibt sich also in die psychischen Dispositionen der Subjekte ein und vermutlich erst dadurch in die Organisation der gesellschaftlichen Verhältnisse. Umgangsformen mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen können durchaus sinnvoll und wirksam für die und den Einzelnen sein, indem sie etwa zur Verbesserung der eigenen Position beitragen oder der Wiederherstellung von Identitätskongruenz oder kognitiver Kontrolle dienen, zugleich stützen sie jedoch die Reproduktion hierarchischer und rassistischer Strukturen.

Aus dieser Analyse lässt sich ableiten, dass eine dichotome Betrachtung von Rassismus im Sinne einer klaren Trennung zwischen Opfer- und Täter\_innen-Positionen nicht zielführend ist.

Diese Ergebnisse könnten aus einer Bildungsperspektive hilfreich sein, beim Verständnis der komplexen Beziehung zwischen deklassierten Subjekten und den Systemen, in denen sich sowohl die Bildung des Subjekts wie auch die Reproduktion des Kulturellen vollziehen. Unmittelbar sind es in dieser Studie die Migrationsanderen, die auf die jeweils spezifische Art und Weise mit ihrer eigenen Deklassierung umgehen. In weiten Teilen lassen sich aber die Ergebnisse auf Subjekte übertragen, die aufgrund anderer Strukturkategorien als Rassismus eine Markierung, Ausgrenzung und Deklassierung erfahren. Frauen zum Beispiel:

- resignieren und ziehen sich zurück, wenn sie sich rat- und hilflos gegenüber männlicher Macht fühlen (*passive Duldungsstrategien*);
- oder verinnerlichen den Sexismus, heißen ihn richtig und tragen ihn weiter, indem sie sich an bestimmte Verhaltensmuster halten oder bestimmte Parolen wiederholen und diesen entsprechend ihre Töchter und Söhne erziehen (*aktive Duldungsstrategien*);
- oder versuchen, die eigene Situation zu verbessern, indem sie beispielsweise reich heiraten oder die eigenen Kompetenzen erweitern, um Unabhängigkeit zu erlangen oder Kinder und Beruf zu vereinbaren versuchen usw. (*individuelle Aufstiegsstrategien*);
- oder versuchen die Rechte der Frauen zu stärken, indem sie beispielsweise Quotenplätze für Frauen einfordern (*kollektive Aufstiegsstrategien*);
- oder versuchen sich zu wehren, indem sie sexistische und gewalttätige Angriffe oder strukturelle Diskriminierungen skandalisieren und politische Gegenmaßnahmen anfordern (*defensive Gegenstrategien*).

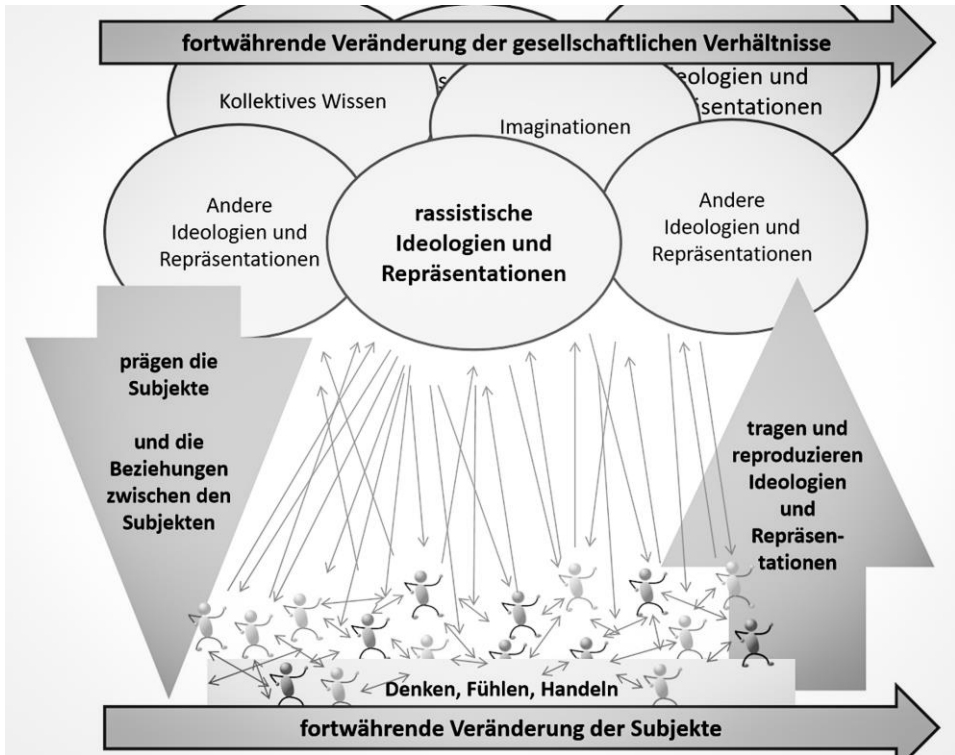
- oder greifen das binäre Schema an und versuchen, es zu destabilisieren und neu zu konstruieren, indem sie beispielsweise Geschlechterverhältnisse und Rollenbilder hinterfragen und sich nicht konform zu diesen verhalten (*offensive Gegenstrategien*).

Unter der Annahme, dass weder die gesellschaftlichen Strukturkategorien an sich noch die Kriterien für die Einstufung (Auf- oder Abstufung) fixiert oder fixierbar sind, betreffen die verschiedenen Duldungsstrategien, Aufstiegsstrategien, Gegenstrategien auch Subjekte, die *gegenwärtig* keine rassistische Deklassierung erleben. Zwar werden sich im Konkreten sicher ganz andere Formen und Muster im Denken, Fühlen und Handeln zeigen<sup>87</sup>, wenn sich die Aufmerksamkeit auf Personen richtet, die ausschließlich Privilegierung erfahren. Doch gehe ich davon aus, dass die drei zentralen Tendenzen der Zementierung, Verschiebung oder Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die sich hinter den Überschriften Duldungsstrategien, Aufstiegsstrategien und Gegenstrategien verbergen, dennoch bestehen bleiben werden. Was sich im Spezifischen als Strategie der Migrationsanderen im Umgang mit Rassismus zeigt, lässt sich im Allgemeinen als Strategie im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung, von der alle Subjekte betroffen sind, verstehen. In diesem Sinne können die Ergebnisse dieser Studie dazu beitragen, nicht nur den Anteil der Migrationsanderen im Spezifischen, sondern die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Allgemeinen besser zu verstehen.

Eine Zusammenfassung der Ausführungen im Hinblick auf die Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus zeichnet folgendes Bild (siehe Abb. 9): Rassistische Ideologien und Repräsentationen sind ein Teil des kollektiv geteilten Wissens unserer geschichtlichen Epoche. In ihrer Wirkungsform als symbolische Herrschaft prägen sie neben vielen anderen Artikulationen und Repräsentationen die einzelnen Subjekte, ihr Denken, ihr Fühlen, ihr Handeln, ihre gesellschaftlichen Positionen sowie die Beziehungen zwischen den Subjekten. Die dominanten Konstruktionen sind jedoch nirgends festgeschrieben und existieren nur deshalb, weil sie sich in das Denken, Fühlen und Handeln der Subjekte sowie in die Beziehungen zwischen den Subjekten einschreiben. Die laufende Reproduktion der Ideologien und Repräsentationen kann nur durch die Subjekte selbst erfolgen. Dies passiert kommunikativ<sup>88</sup>, mittels ständigen Aufnehmens und Wiedergebens von Informationen, wobei die Ideologien und Repräsentationen unausweichlich eine Übersetzung seitens der Subjekte durchlaufen. Durch die Übersetzung verschieben sich die Bedeutungen unaufhörlich. Die Subjekte können sich dabei der ständigen Übersetzungsarbeit gar nicht entziehen. Ob die Einzelnen es wahrnehmen wollen oder nicht, beeinflussen sie unausweichlich die Fortentwicklung der Ideologien und Repräsentationen. Für den Umgang der Subjekte mit den Ideologien und Repräsentationen scheinen mindestens sechs Dimensionen ausschlaggebend zu sein: Bewusstseitsgrad, Grad der Kontrahegemonialität vs. Konformität, Grad der Offensivität, Grad der Aktivität, Grad der Konfrontation, Grad der Kollektivität.

<sup>87</sup> Wie Privilegierte mit ihrer Privilegierung umgehen und wo genau die Unterschiede zum Umgang mit Deprivilegierung liegen, wäre für weiterführende Untersuchungen eine interessante Frage.

<sup>88</sup> Diesen Aspekt hebt auch Peukert in Anlehnung an Butler (1999) hervor: Zwischenmenschliche Kommunikation sei als ein Geschehen zu betrachten, „das nie – wie bei Hegel – in gegenseitiger Anerkennung zur Ruhe kommen kann“ (Peukert 2000, S.515).

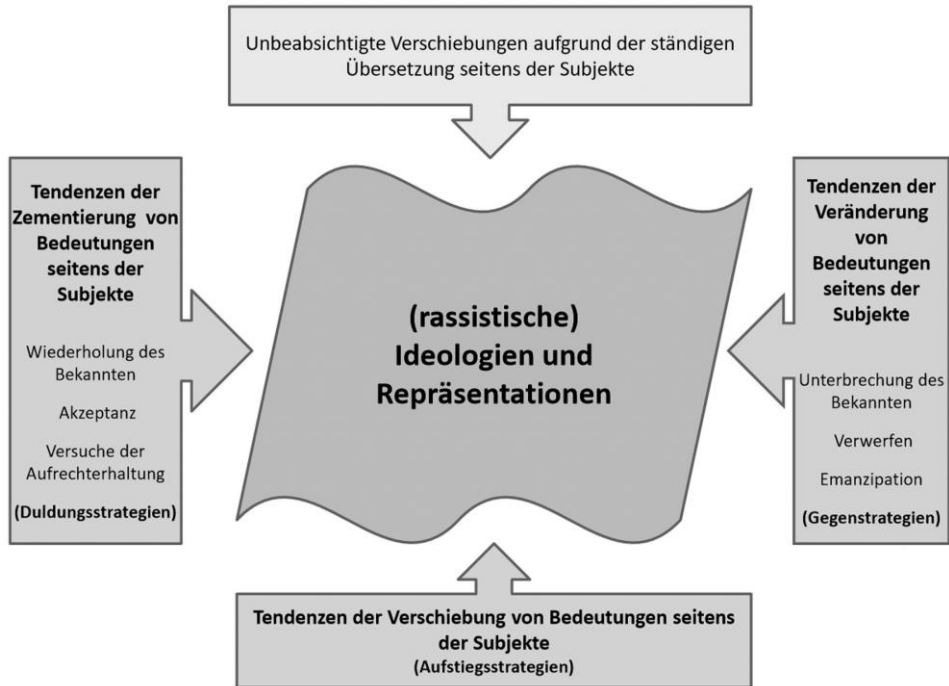


**Abb. 9:** Prozessmodell des Umgangs mit rassistischer Deklassierung

Drei grundlegende Richtungen werden in obiger Darstellung sichtbar:

- (rassistische) Ideologien und Repräsentationen haben eine produktive Wirkung auf die Individuation und Sozialisation der Subjekte, indem sie Sinnangebote und beschränkte Optionen zur Selbstdefinition im Rahmen kollektiver Zuschreibungen liefern;
- (rassistische) Ideologien und Repräsentationen existieren nur über die (Re-)Produktionsleistungen der Subjekte, indem die Einzelnen die Sinnangebote und die Optionen zur Selbstdefinition übernehmen oder verändern;
- (rassistische) Ideologien und Repräsentationen als auch die (rassialisierten) Subjekte unterliegen fortwährender Veränderung.

Zwischen ihren Ausgrenzungserfahrungen und ihren Absicherungsbemühungen bleiben die Subjekte immer an den durch die gesellschaftlichen Strukturen geprägten Raum gebunden. Dieser (rassistische, sexistische, heteronormative etc.) Raum wird aber niemals unverändert fortgesetzt, sondern immer auch transformiert und modifiziert durch die Bestrebungen der Subjekte nach Zementierung, Verschiebung oder Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse (siehe Abb. 10).



**Abb. 10:** Wirkungskräfte seitens der Subjekte im Prozess der Reproduktion (rassistischer) Ideologien und Repräsentationen

Nach meiner Auffassung bestimmt eben diese Fortentwicklung den organischen Charakter des Rassismus. Im Prozess der ständigen Reproduktion der Ideologie und Repräsentationen fungieren die Subjekte nicht als bloßes Medium, sondern gestalten unaufhörlich das kollektive Bewusstsein mit und werden selbst von diesem geprägt. Die Fortschreibung des kollektiven Wissens und der geteilten Bilder erfolgt durch stete Reartikulation, kommunikativ und organisch, nicht statisch, geprägt durch ständige Bewegungen und Gegenbewegungen. In diesem pausenlosen Prozess bestätigen und verändern wir die gesellschaftlichen Strukturen durch unsere alltäglichen Übersetzungsfehler oder dadurch, dass wir sie in Frage stellen und revolutionieren. Dabei verändern wir uns fortwährend selbst.

Obige Ausführungen entwerfen folgendes Bildnis:

- 1) Rassismus beruht auf gesellschaftlich geteilten Ideologien (Wissen) und Repräsentationen (Bilder, Imaginationen);
- 2) diese prägen die einzelnen (privilegierten und deprivilegierten) Subjekte;
- 3) sie werden zugleich von den einzelnen (privilegierten und deprivilegierten) Subjekten getragen und reproduziert;
- 4) und zwar in einem unaufhaltsamen, durch von ständigen Bewegungen und Gegenbewegungen geprägten Austausch.

Dieses Bild zeichnet einen Bildungsprozess. Darin wird der reflexive „Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 2006, S.61) bzw. der Modus des Werdens sichtbar, in dem sich sowohl die Bildung des Subjekts als auch die Reproduktion des Sozialen vollziehen. Durch dieses Bild werden auch Bildungsmöglichkeiten evident, zumal darin die Stellen markiert sind, an denen ein bewusstes „Bemühen um die [...] Veränderung der eigenen geschichtlichen Wirklichkeit“ (Mergner 2003, S.78) erfolgen kann. Es sind die Stellen, an denen die Subjekte ihre eigene Geschichte in die Hand nehmen können. In diesem Sinne kann die Betrachtung des Umgangs der Migrationsanderen mit rassistischer Deklassierung verschiedene ‚Lernanregungen‘ liefern:

- Die Mehrdeutigkeit des menschlichen Fühlens, Denkens und Handelns (vgl. Kap.9.1) lädt zu einer Erkundungsreise zu uns selbst, zu unseren widersprüchlichen Interessen, zu unseren verdrängten Kränkungen und zu den Grenzen unseres Widerstands ein.
- Das Prozessmodell des Umgangs mit rassistischer Deklassierung (vgl. Abb. 9) macht unsere Verstrickungen mit den Systemen, die uns prägen, sichtbar und zeigt uns die Grenzen unserer Handlungsspielräume auf: Wir können nie frei von Ideologien und Repräsentationen sein. Erst wenn wir diese Grenzen kennen, können wir Möglichkeiten zur Erweiterung unserer Handlungsspielräume zu überlegen beginnen<sup>89</sup>.
- Das Modell hebt ferner unsere Verantwortlichkeit hervor. Rassistische Repräsentationen prägen neben vielen anderen Repräsentationen jede Einzelne und jeden Einzelnen von uns; sie lenken unser Denken, Fühlen und Handeln; sie bestimmen unsere gesellschaftlichen Positionen sowie die Beziehungen zu unseren Mitmenschen. Zugleich kann die Reproduktion der Repräsentationen nur durch jeden Einzelnen von uns erfolgen. Durch die ständige Übersetzungsarbeit, der wir uns gar nicht entziehen können, verschieben sich die Repräsentationen unaufhörlich. Diese unvermeidliche Übersetzungsleistung macht deutlich, dass wir nicht nur sozial beeinflusst sind, sondern auch sozial beeinflussend. Sie rückt unsere Verantwortlichkeit<sup>90</sup> in den Mittelpunkt.

---

<sup>89</sup> Mergner (2003) markiert an dieser Stelle ebenso wichtige Weichen für die Bildung. Er hebt hervor, dass für das Lernen „nicht nur das Begreifen der eigenen Grenzen und die vernünftige, interessen geleitete Grenzüberschreitung, sondern auch [...] der lustvolle] ‚Tanz‘ auf den lockenden, verführerischen Grenzen, hinter denen sich die eigenen ungewissen, geschichtlichen Möglichkeiten verbergen“ (S.81), von Bedeutung sei.

<sup>90</sup> Der Aspekt der Verantwortlichkeit gibt uns aber nicht zwingend eine Zielrichtung vor, in die wir die Systeme lenken sollen. Die Zielrichtung kann sich nur aus logischen oder ethischen Überlegungen ableiten.





## 10 Implikationen für die formale Bildungsarbeit

Im Rahmen einer Pädagogik, die auf die bestmögliche Förderung jeder und jedes Einzelnen ausgerichtet ist, sind Migrationsphänomene (z.B. die Frage nach dem sogenannten Migrationshintergrund der Lernenden) nur deshalb von schulpädagogischer Relevanz, weil Migration „mit der allgemeinen Differenz zwischen natio-ethno-kulturell Anderen und der speziellen Differenz zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen verknüpft“ (Mecheril 2004, S.80) ist. Anders formuliert: Ohne die natio-ethno-kulturelle Unterscheidung würde sich die Frage nach der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit der Schüler\_innen gar nicht stellen, weil Schule und vor allem eine inklusive Schule auf die Interessen, Bedürfnisse und Begabungen jedes einzelnen Kindes eingehen sollte. Sobald Schulinstitutionen auf die natio-ethno-kulturellen Zuordnungen zurückgreifen, laufen sie Gefahr, rassistische Markierung, Deklassierung und Platzierung fortzuschreiben. Solange jedoch natio-ethno-kulturelle Differenz eine relevante gesellschaftliche Kategorie ist, würde ihre pädagogische Ausblendung auch nicht zur Auflösung der Reproduktion des Rassismus beitragen, sondern nur zu ihrer Verschleierung. Das Bildungswesen hat zudem wie keine andere Instanz<sup>91</sup> das Potenzial, ungleiche Startvoraussetzungen auszugleichen.

„Bei aller Kritik an einem Bildungssystem, das ‚die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt‘, spricht Bourdieu (2001, S.39) dennoch der Schule das Potenzial zu, faktische Gleichstellung von Lernenden [...] zu gewährleisten. Dann nämlich, wenn sie, der herrschenden pädagogischen Tradition zum Trotz, endlich das tut, was seiner Vorstellung einer ‚rationalen und wirklich universellen Pädagogik‘ (ebenda) entspricht: Bildung, die um alle kulturellen und sozialen Unterschiede weiß, muss den Willen haben, sie zu verringern und so vorzugehen, dass ‚allen alles unterrichtet‘ wird (ebenda, S.24). Dadurch soll verhindert werden, dass Schulsysteme ererbtes Wissen weitertradierten und in demselben Maße Angehörige bildungsferner Schichten ausschließen. ‚Es geht nicht darum die Erben zu enterben, sondern darum allen das zu geben, was einige ererbt haben‘ (ebenda)“ (Schratz et al. 2011b, S.28).

Heute ist Schule eine der wichtigsten Institutionen, die zwischen den familiären und den gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen vermittelt, Traditionen fortschreibt, Kontinuität sichert und Brüche schafft. Die Schulkinder lernen dort nicht vorwiegend vorgelebte und erfahrbare Verhaltensweisen, sondern eine Vielzahl abstrakter Fertigkeiten und Einstellungen, die auf die Weitergabe, Aufrechterhaltung und Fortentwicklung der Gesellschaft ausgerichtet sind. Dazu gehören unter anderen Konformität, Funktionstüchtigkeit, wie z.B. ruhig zu sitzen oder nur nach Erlaubnis zu sprechen, Unterwerfungs- und Konkurrenzbereitschaft.

Die Bildungsinstitutionen haben wie keine andere Einrichtung das Potenzial, etablierte Meinungen und Annahmen zu hinterfragen und zu überdenken sowie traditionelle Praktiken und Zugänge neu zu gestalten; genauso besitzen sie aber das Potential, Etabliertes zu bewahren. Im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit dem gesellschaftlichen Erziehungsauftrag und mit der Erziehungsfunktion ist die Institution Schule aufgefordert, bewusst und reflexiv mit Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheit und natio-ethno-

---

<sup>91</sup> Weitere Zentren ideologischer und kultureller Formierung sind nach Gramsci (2004) die familiäre Institution, religiöse Einrichtungen, Vereine, politische Parteien etc.

kultureller Differenz umzugehen. Einen kleinen Beitrag zum Verständnis der Reproduktion sozialer Ungleichheit und natio-ethno-kultureller Differenz liefert diese Forschungsarbeit und ich möchte zum Abschluss einige Überlegungen anstellen, inwiefern die Ergebnisse dieser Abhandlung für die schulisch-pädagogische Arbeit nützlich sein könnten. Die bildungs- und erziehungswissenschaftliche Relevanz habe ich im Abschnitt 9.6 diskutiert.

Aus schulisch-pädagogischer Perspektive bietet der bei der vorliegenden Untersuchung angewandte Zugang eine Möglichkeit, die spezifischen Perspektiven der Migrationsanderen nicht auszublenden und zugleich Migrationsandere in den Blick zu nehmen, ohne sie zu kulturalisieren oder sie als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse zu stilisieren. Vor diesem Hintergrund wäre es jetzt, am Ende dieser Arbeit keineswegs angebracht, aus den Ergebnissen der Studie *Interpretationshilfen oder Handlungsanweisungen für Pädagog\_innen nur für den Umgang mit Migrationsanderen* zu formulieren. Dies würde auch nicht den komplexen Bildungsanforderungen einer sich entwickelnden Gesellschaft gerecht. Die Ergebnisse der Untersuchung erscheinen mir zudem weniger brauchbar als Unterstützung einer Fremdbesprechung und Fremdunterstützung, sondern vielmehr zur Initiierung einer Selbstthematisierung und Selbstermächtigung. Es wäre im Sinne von Rajh (2015) auch

„[...] eine gewisse Skrupellosigkeit, das Gesicht der Gesellschaft von morgen nicht bei sich selbst, sondern durch Steuerung und Lenkung derer, die meist nicht für sich selbst sprechen können, die meist unterprivilegiert sind, verändern zu wollen“ (Rajh 2015, S.7).

Deshalb möchte ich in diesem Kapitel versuchen, Überlegungen für eine Pädagogik abzuleiten, welche nicht die handelnden natio-ethno-kulturellen Anderen, sondern alle handelnden Subjekte und auch sich selbst verstärkt ins Blickfeld nimmt.

Das soll nicht bedeuten, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht auch dazu verwendet werden könnten, Migrationsandere, ihre Haltungen und Handlungen besser zu verstehen oder Rassismuserfahrungen als verletzend und beeinträchtigende Erfahrungen anzuerkennen. Die Betrachtung der Strategien der Migrationsanderen im Umgang mit rassistischer Deklassierung wirft ein Licht auf die Mechanismen der Reproduktion des Sozialen auf die Ebene des Subjektiven und ist für die schulisch-pädagogische Arbeit in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Sie kann uns helfen zu verstehen, wie sich die gesellschaftlichen Differenzkategorien in die Bildungsbiographien der Einzelnen einschreiben, und uns dabei unterstützen, die Rolle des Bildungswesens bei der Reproduktion sozialer Ordnungen bewusster zu gestalten.

Aus meiner spezifischen, befragbaren Position erscheint mir der zweite Aspekt wichtiger und es ist mir ein Anliegen, eine selbstkritische Haltung anzuregen, indem ich den Blick auf uns, Pädagog\_innen, Bildungsforscher\_innen, Auszubildende, Erziehende, Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere als lernende Subjekte lenke. Wir alle sind in den herrschenden Strukturen gefangen und schreiben sie fort und zugleich sind wir die einzigen, die sie umschreiben können. Subjektive Lernerfahrungen sind von sozialen Strukturen und Sozialwelten geprägt und prägen gleichzeitig die sozialen Strukturen und Sozialwelten. Den zweiten Aspekt verstärkt wahrzunehmen, ohne den ersten zu vernachlässigen, würde bedeuten, Verantwortung zu übernehmen – nicht für die Welt, die wir vorgefunden haben, sondern für die Welt, die wir hinterlassen.

Die Darstellung der vielfältigen, teilweise widersprüchlichen Formen des Umgangs mit Rassismus seitens der Migrationsanderen als durch den Rassismus deklassierte Subjekte deckt die *komplexe Verstrickung der Subjekte in die gesellschaftlichen Systeme* auf. In dieser Verstrickung zeigt sich, wie prekär Selbstbestimmung und Mitbestimmung möglich sind. Es zeigt sich aber auch, dass sie möglich sind. Im Umgang mit (rassistischer) Deklassierung entwickeln Subjekte Duldungsstrategien, mit denen sie sich den Verhältnissen fügen, und Aufstiegsstrategien, mit denen sie versuchen, der Deklassierung zu entkommen oder die Positionen umzukehren, indem sie sich selbst des Systems der Deklassierung bedienen, aber auch Gegenstrategien, mit denen sie versuchen, sich von Strukturen zu befreien und diese zu verändern. In den Grenzen und in den Vermischungen dieser Umgangsformen zeigt sich, *wie hoch das Ziel von Emanzipation und Solidarität*, das in der Pädagogik seit geraumer Zeit als höchstes Ziel von Bildung gilt, gesteckt ist und dass dieses nie absolut erreicht werden kann, sondern immer nur vorläufig.

Das Humboldtsche Bildungsideal, das bereits vor Beginn des 19. Jahrhunderts in der Tradition der Aufklärung für die Bildung des Menschen zur Autonomie und für ein Weltbürgertum plädierte (vgl. Humboldt 1793), hat in seinem normativen Kern nichts an Plausibilität eingebüßt. Nach wie vor stellen Mündigkeit, Selbstbestimmung und Weltbürgertum (im Sinne der Auseinandersetzung mit den großen Menschheitsfragen und die Bemühung um Frieden, Gerechtigkeit, Austausch der Kulturen, andere Geschlechterverhältnisse oder eine andere Beziehung zur Natur) normative Größen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit dar.

In der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki (2007, S.52) spiegeln sich diese Bildungsideale in den drei Grundfähigkeiten Selbstbestimmungsfähigkeit (hinsichtlich der Lebensbeziehungen und Sinndeutungen), Mitbestimmungsfähigkeit (hinsichtlich der Verpflichtung zur Gestaltung der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse) und Solidaritätsfähigkeit (hinsichtlich des Engagements für die Sicherung der Selbst- und Mitbestimmung aller Menschen).

Etwas anders formuliert finden sich diese Prinzipien auch im pädagogischen Berufsethos von Roth (1971) wieder:

„1. Die freie Diskutierbarkeit aller Sozialnormen ist eine Voraussetzung für ihre Erneuerung in Richtung auf die Befreiung des Menschen aus seinen natürlichen und gesellschaftlichen Fesseln und Zwängen. [...] 2. Die Bindung der sozialen Regulationsformen an das Prinzip der Gegenseitigkeit aller sozialen Kontrollen ist eine Voraussetzung für die Realisierung eines sozialen und gesellschaftspolitischen dynamischen Gleichgewichts. [...] 3. Die Verankerung der unverzichtbaren humanen Prinzipien und Ideen der Menschheit ins Gewissen des einzelnen bleibt eine der unverzichtbaren Aufgaben der Erziehung. Das bedeutet ein Festhalten am selbständigen Individuum als einer unaufgebbaren historischen Errungenschaft, als einer Instanz des Widerspruchs gegen die Zwänge der Gesellschaft, als einer möglichen unabhängigen moralischen Instanz, als Moment der Freiheit, als Subjekt der Erziehung wie der Geschichte“ (Roth 1971, S.13).

Im österreichischen Bundes-Verfassungsgesetz, Artikel 14 Abs. 5a heißt es seit 10.06.2005:

„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern

und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

Die Formale Bildung hat sich demnach nicht nur für die Berufs-, sondern auch für die Allgemeinbildung der heranwachsenden Generation einzusetzen. Ihre Aufgabe besteht darin, nicht nur fachliches Wissen und Können beizubringen, sondern auch zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\_innen und durch diese zu einem bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhalt beizutragen

„Der gebildete Mensch“, schreibt Seel (2010), „ist durch Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit gekennzeichnet“ (S.12). Die Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung zeigen jedoch, dass die Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit der Subjekte nicht zwingend von emanzipatorischer Natur sind. Das bedeutet nicht, dass sich jegliches menschliche Fühlen, Denken und Handeln von den herrschenden gesellschaftlichen Systemen emanzipieren soll, von Bildung nach den Idealen von Emanzipation und Solidarität kann jedoch nur dann die Rede sein, wenn Menschen in der Lage wären, nicht nur innerhalb des gesellschaftlichen Systems zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln, sondern auch über das System zu bestimmen und dieses bewusst zu gestalten (vgl. auch Peukert 1998). In diesem Sinne bezweckt Bildung eine *Befreiung der Subjekte von den Systemen*, in die sie eingebunden und gefesselt sind. Diese Befreiung<sup>92</sup> funktioniert jedoch nur über die Erzeugung neuer Fesseln, da wir die alten Annahmen (oder das Altgedachte) nicht stürzen können, ohne sie durch neue zu ersetzen (vgl. Kap.9.4.6.3). Die „Emanzipation von der Dummheit“ (Roth 1976, S.96), die Roth in einem Interview aus den 70er Jahren als die wichtigste pädagogische Emanzipation hervorhebt, ist nur temporär zu erreichen. Wir befreien uns von den alten Dummheiten, indem wir uns neue Klugheiten ausdenken und diese durchsetzen, bis wir bemerken, dass auch diese ihre Schwächen und Fehler besitzen und dass sie gar nicht so klug sind, wie wir ursprünglich angenommen hatten. So dreht sich der Kreis immer weiter: Jede Antwort auf eine Frage bringt neue Fragen mit sich. Jede Befreiung von alten Ideologien bringt neue Ideologien hervor. In diesem Zusammenhang schreibt Adorno (1959):

„[...] Bildung [...] ist in sich antinomischen Wesens. Sie hat als ihre Bedingung Autonomie und Freiheit, verweist jedoch zugleich, bis heute, auf Strukturen einer dem je Einzelnen gegenüber vorgegebenen, in gewissem Sinn heteronomen und darum hinfälligen Ordnung, an der allein er sich zu bilden vermag. Daher gibt es in dem Augenblick, in dem es Bildung gibt, sie eigentlich schon nicht mehr. In ihrem Ursprung ist ihr Zerfall teleologisch bereits gesetzt“ (Adorno 1959, S.104)

Aus pädagogischer Perspektive erscheint dieser Kreislauf nicht besorgniserregend, sondern eher hoffnungsvoll: So lange es ein Weiter gibt, scheint Lernen grenzenlos zu sein.

<sup>92</sup> Anstelle von Emanzipation wurde früher in der Pädagogik von Freiheit gesprochen (vgl. Roth 1976).

„Bildung bleibt ein gewagter, offener, stets gefährdeter und korrekturbedürftiger Prozeß“ (Peukert 1998, S.28; vgl. auch Freire 1973). Was pädagogisch Sorgen bereitet bzw. eine Herausforderung darstellt, ist, wenn dieser Kreislauf stockt, wenn das Denken nicht oder zu langsam weitergeht, wenn es eben nicht gelingt, sich von der Dummheit zu emanzipieren, sondern wir darin verfangen bleiben (vgl. auch Haug 2013). Adorno (1959) warnt in diesem Zusammenhang vor einer „Halbbildung“<sup>93</sup>, Liessmann (2006) von „Unbildung“ bzw. von der Etablierung einer „Bildungslosigkeit“ als Tugend.

Vor allem in den Duldungsstrategien zeigt es sich, dass das Kohärenzstreben der Subjekte nicht zwingend den „Alltagsverstand“ (Gramsci 2012) überwindet. Die Subjekte bleiben oft im ‚Alltagsverstand‘ verfangen und kein kohärentes, sondern ein widersprüchliches Selbst, das der eigenen Deklassierung zustimmt und diese mitträgt, kommt dabei zum Vorschein. In den Aufstiegsstrategien zeigt sich im Weiteren, wie schwer der Konformismus des Alltags zu überwinden ist. Selbst wenn einzelne Individuen oder sogar ganze Kollektive ihre zugewiesenen Plätze verlassen, ist dies keineswegs Grundlage für ein grundsätzlich anderes Bewusstsein. Die Emanzipation in diesem Sinne gelingt nur teilweise. Sie reicht aus, um einen gesellschaftlichen Aufstieg zu erlangen, aber nicht als „Emanzipation von sich selbst“ (Roth 1976, S.97) – für Roth eine weitere notwendige Überwindung, „um frei zu werden für den anderen, zum anderen Du, als Voraussetzung für eine Solidarisierung“ (ebd.).

Dass das Bildungsziel „freie Menschen in einer freien Gesellschaft“ (ebd.) wegen der neuen ideologischen Fesseln, die bei der Befreiung von den alten entstehen, zwar nur temporär, aber dennoch erreichbar ist, wird in den Gegenstandsstrategien sichtbar. Einzelnen Subjekten (vielleicht auch allen Subjekten in einzelnen Situationen) gelingt es, ein kritisches Bewusstsein in Form eines Bewusstseins über die individuelle Eingebundenheit in ein allseitiges Weltverhältnis zu erlangen, auch andere Subjekte dazu anzuregen und neue Verständnisse zu entwerfen. Bei dieser Strategie treten Subjekte in Erscheinung, die über Reflexions- und höheres moralisches Urteilsvermögen (vgl. Kohlberg 1995, Dürr 2008) verfügen, ihre Verstrickung und Handlungswirksamkeit wahrnehmen, in der Lage sind, aktiv zu handeln, sich zu widersprechen trauen und in Konfrontation zu gehen und fähig sind, Kooperationen einzugehen.

Die schulisch-pädagogische Frage, die jenseits der Frage des Umgangs mit Rassismus bleibt, lautet: Wie kann es gelingen, Individuen dabei zu unterstützen, ihre widersprüchlichen Verstrickungen und Alltagskonformismen zu erarbeiten und zu überwinden, um das Lernen in eine bewusste, produktive und solidarische Gestaltungspraxis zu überführen (vgl. etwa Haug 2013)? Wie lässt sich kritisches und selbstkritisches Bewusstsein erziehen? Wie können Lernende befähigt werden, als kritische und selbstbestimmte Akteur\_innen am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen? Welche Erziehung braucht es also, um die Bildung von ‚freien‘ Subjekten zu unterstützen, welche es schaffen, die Macht der Systeme zu überwinden und Macht über die Systeme zu erlangen? Denn erst dann kann von einer „Partizipation an den kulturellen und politischen Rechten und Pflichten aller Mitglieder der Gesellschaft“ (Seel 2010, S.12) die Rede sein.

<sup>93</sup> Als „Halbbildung“ bezeichnet Adorno (1959) die Versuche, absolute „Wahrheiten“ zu beschwören und zu konservieren (S.95). Darin sieht er Gefahr für die „Bildung“. „Unbildung“, im Sinne von Abwesenheit von Wissen, berge diese Gefahr nicht, sondern sei durch eine Offenheit für Bildung geprägt. Adorno plädiert daher dafür, Bildung und Unbildung nicht als ein gegensätzliches Paar zu betrachten, sondern in ihrer produktiven Wechselwirkung. In der Halbbildung sieht er dagegen die wahre Gefahr für die Bildung.

Diese Fragen sind nicht neu und in der Pädagogik gibt es dazu eine Reihe von Überlegungen. Aus pädagogischer Perspektive sind Menschen, die über Reflexions- und moralisches Urteilsvermögen verfügen, ihre Verstrickung und Handlungswirksamkeit wahrnehmen, in der Lage sind aktiv zu handeln, sich trauen zu widersprechen und in Konfrontation zu gehen und fähig sind, Kooperationen einzugehen, ‚erziehbar‘. Um das zu verdeutlichen, möchte ich einige ausgewählte Verweise und Überlegungen hervorheben und zwar:

- aus dem Bereich der Allgemeinen Didaktik hinsichtlich Fragen der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung (vgl. Kap.10.1);
- aus dem bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich Fragen der pädagogischen Beziehung (vgl. Kap.10.2) und
- aus dem Feld der Lehrer\_innen-Bildung hinsichtlich Fragen der pädagogischen Professionalisierung (vgl. Kap.10.3).

In dieser Auflistung fehlt ein wesentlicher Bereich, nämlich jener der Schulorganisation. Aufgrund seines Umgangs würde dieser Themenbereich jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Im Laufe meiner Ausführungen komme ich immer wieder auf die Ergebnisse der Untersuchung zurück und diskutiere ausgewählte Konzepte und Begriffe vor ihrem Hintergrund. In diesem Zusammenhang werde ich vor allem Fragen der Verstricktheit, Selbstwirksamkeit, Reflexivität und Verantwortlichkeit hervorheben.

## 10.1 Unterrichtsgestaltung

In der Allgemeinen Didaktik beziehen sich die Bildungsüberlegungen auf die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts (vgl. etwa Meyer 2004). Entlang dieser drei Bereiche sind auch meine Ausführungen in diesem Abschnitt strukturiert.

### 10.1.1 Ziele des Unterrichts

Hinsichtlich der Ziele des Unterrichts hebt Roth die Ausbildung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz<sup>94</sup> hervor (vgl. Roth 1961) und verweist darauf, dass Schule nicht zum reproduktiven, sondern zum produktiven Denken erziehen sollte. Sternfeld (2009) zeigt im Anschluss an Ranciere, dass eine Pädagogik, die nur der Logik des Erklärens folgt und nur nach vorgegebenen Antworten fragt, eine Pädagogik der Verdummung sei. Anstelle reproduktiven vs. produktiven Denkens spricht Holzkamp<sup>95</sup> (1992) von „defensivem“ vs. „expansivem Lernen“ (S.9). Freire (1973) stellt einer Erziehung, die nach dem Prinzip „Bankiers-Konzept“ (educação bancária) vorgeht, eine „Pädagogik der Unterdrückten“ nach dem Prinzip der Bewusstmachung (consientização) gegenüber:

<sup>94</sup> Biesta (2012, zit. nach Schratz 2016, S.67) spricht von Qualifizierung, Sozialisierung und Subjektwerdung. Bei Schratz und Weiser (2002) finden sich diese Domänen von Erziehungs- und Bildungszielen als „Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht“ etwas differenzierter. Die Autoren betonen in Anlehnung an Bloom et al., Cohn und Rogers fünf Dimensionen, die unterschiedliche Ausrichtungen (Funktionen) des Lernens hervorheben: Aneignung von Wissen (Wissensdimension), Verstehen von Zusammenhängen (Erkenntnisdimension), Erwerb von Können (Anwendungsdimension), Entfaltung der eigenen Persönlichkeit (personale Dimension) und Entwicklung von sozialen Kompetenzen und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit (soziale Dimension).

<sup>95</sup> Holzkamp (1992) zweifelt allerdings an der „Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse“ im Sinne einer „Umsetzbarkeit der politisch erkämpften Lehrziele und organisatorischen Vorgaben in Lernergebnisse“ (S.6) seitens der Lernenden.

„Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sie als solche betrachten, die nicht wissen. Wo man anderen aber absolute Unwissenheit anlastet – charakteristisch für die Ideologie der Unterdrückung – leugnet man, daß Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind“ (Freire 1973, S.58)

Eine Befreiungspädagogik<sup>96</sup> im Sinne von Freire (1973) hat „die Unterdrückten selbst als die wirklichen Subjekte ihrer eigenen Befreiung“ (Figueroa 1989, S.16) zu begreifen.

Für eine Schulpädagogik, welche die Bildung der Subjekte anstrebt, zu produktivem Denken und expansivem Lernen anregen will, leiten sich bestimmte Konsequenzen ab:

- Auf der Ebene von *Sachkompetenzen* darf Schule nicht bloß das Aneignen statischen Wissens und Routinefertigkeiten anstreben, sondern soll die Fähigkeit zum lösungsorientierten Umgang mit komplexen Situationen fördern. Dies erfordert neben deklarativem und prozeduralem Wissen die Fähigkeit zum vernetzten Denken sowie die Befähigung, verschiedene Wissenszugänge aktiv (nicht bloß nachahmend) zu nutzen.
- Das fordert und fördert bestimmte *Selbstkompetenzen* in Form dynamischer Fähigkeiten wie Flexibilität und Kreativität sowie klassischer Arbeitstugenden wie etwa Selbstdisziplin, Ausdauer oder Konzentration. Auf der Ebene von Selbstkompetenzen werden eine Reihe weiterer Haltungen, Persönlichkeitseigenschaften und persönliche Kompetenzen zwecks Stärkung der intellektuellen und moralischen Autonomie der lernenden Subjekte als anzustrebend hervorgehoben: z.B. Selbstorganisationsfähigkeit (vgl. Roth 1969), Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit (vgl. Klafki 2007), Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft (vgl. Schratz/Weiser 2002), Fähigkeit zu (selbstkritischem) Denken. Aus der Perspektive der Konstruktivistischen Didaktik wird das übergreifende Ziel schulischen Lehrens und Lernens darin gesehen, bei den Heranwachsenden ein Bewusstsein der Konstruiertheit allen Wissens der Welt zu fördern und auf diesem Weg ein undogmatisches, tolerantes und gelassenes Miteinander sowie ein Leben in Einklang mit der Natur zu ermöglichen (vgl. Terhart 1999).
- Auf der Ebene von *Sozialkompetenzen* sollen etwa Empathie (die Fähigkeit, die Perspektiven anderer zu erfassen und adäquat auf diese einzugehen) (vgl. Klafki 2007) und Rücksichtnahme, Kritikbereitschaft und -fähigkeit (vgl. Schratz/Weiser 2002, Klafki 2007), Entscheidungsfähigkeit (um selbstständig soziale und politische Entscheidungen treffen zu können) (vgl. Roth 1969), Verantwortungsbereitschaft<sup>97</sup> (vgl. Klafki 1991) u.a. Kompetenzen zur Sicherung des menschlichen Miteinanders gefördert werden.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung möchte ich in Zusammenhang mit Selbstkompetenzen vor allem die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* betonen. Erwartungen und Überzeugungen der Lernenden werden in der Schulpädagogik meistens als eine wichtige unabhängige Variable diskutiert, zumal Selbstkonzept sowie Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Steuerung des eigenen Lernens von großer Bedeutung sind (vgl. etwa Hasselhorn 2009, Esslinger-Hinz/Sliwka 2011). Ich möchte Selbstwirksamkeitsüberzeugung vielmehr als eine abhängige Variable hervorheben, die im Rahmen des schulischen Unterrichts beispielsweise durch Erleben eigener Selbstbestimmung oder

<sup>96</sup> Für Freire kann Erziehung „niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument der Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seine Abrichtung für die Unterdrückung“ (Freire 1973, S.13). In diesem Sinne kann es keine Pädagogik geben, die nicht politisch ist.

<sup>97</sup> Für Klafki geht diese über die Integration von Reflexion und Engagement hinaus.

durch Wahrnehmen des eigenen kompetenten Handelns auch gefördert werden kann (vgl. etwa Deci/Ryan 1993, Schwarzer/Jerusalem 2002, Nussbaum 2006, Martschinke 2008). Selbstwirksamkeitsüberzeugung erscheint mir wichtig, weil sie im Kontext der vorliegenden Untersuchung als eine Bedingung für die Entwicklung von Offensivität in Erscheinung tritt (vgl. Kap.9.4.6.5). Wirksamkeit haben auch Subjekte, die dazu neigen, Ereignisse als unabhängig vom eigenen Verhalten wahrzunehmen, aber vermutlich neigen Subjekte, die davon ausgehen, Kontrolle über die Welt zu haben, eher dazu, gestalterisch in die Welt einzugreifen bzw. die Funktion von Intellektuellen (vgl. Gramsci 2004) zu übernehmen. Erst die Annahme, dass Menschen nicht nur sozial beeinflusst, sondern sozial beeinflussend sind, ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der eigenen *Verantwortlichkeit* (vgl. auch Freire 1973).

### 10.1.2 Inhalte des Unterrichts

Die Überlegungen hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts gehen in zwei verschiedene Richtungen. Einerseits wird darüber nachgedacht, welche konkreten Inhalte hervorzuheben seien, um beispielsweise Empathie, übergreifendes Denken, Argumentationsbereitschaft, (selbst-)kritische Haltung, Solidarität etc. seitens der Schüler\_innen zu fördern. Andererseits wird die inhaltliche Festlegung seitens der Erwachsenen mit Skepsis betrachtet, da jede Kanonisierung von Bildungsinhalten Authentizitätsprobleme mit sich bringt. Klafki (2007) z.B. setzt sich für eine normative Setzung von Inhalten ein und empfiehlt die Hervorhebung von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (wie z.B. Frieden, Umwelt, gerechte Verteilung in der Welt, Gleichberechtigung usw.), während für Schulz (1980) z.B. die emanzipatorische Relevanz des Unterrichts am Grad der Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung ablesbar ist. Im Zentrum der Handlungsorientierten Didaktik steht deshalb die Bestrebung, die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler\_innen im Unterricht auszuweiten. Um ein Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ zu ermöglichen, wird im Rahmen dieses Ansatzes die Einbeziehung der Schüler\_innen in die Planung des Unterrichts als grundlegend angesehen. Um dabei ein Abdriften in Beliebigkeit zu vermeiden, sollen sich Lernende und Lehrende zu Beginn auf konkrete Produkte einigen (vgl. Hericks/Kunze 2008).

Die inhaltliche Festlegung seitens der Lehrpersonen scheint in einem Widerspruch zu einer inhaltlichen Bestimmung durch die Lernenden zu stehen. Dieser offensichtliche Widerspruch gründet in der Diskrepanz zwischen der Vermittlung und der Aneignung – das, was auf der einen Seite gelehrt wird, kann nie identisch sein mit dem, was auf der anderen Seite gelernt wird<sup>98</sup>. Sternfeld (2009) verweist in diesem Sinne auf die Unmöglichkeit des Erziehens (auch des Regierens und Psychoanalysierens). Boer (2012) spricht in diesem Zusammenhang von der „Ungewissheitsantinomie“ des Lehrens. Als Lehrlernkurzschluss bezeichnet Holzkamp (1992) die Problematik, die entsteht, wenn die Kluft zwischen Lehren und Lernen aus dem Blick gerät.

<sup>98</sup> Auch empirische Untersuchungen zur Überprüfung der Wirksamkeit und Zweckdienlichkeit von Unterrichtsmethoden zeigen, dass zwischen Lehren (Unterricht) und Lernen (Lernergebnisse) zwar ein korrelativer, aber kein kausaler Zusammenhang besteht. Die Wechselwirkungen zwischen Unterrichtsbedingungen und Prozessen auf der einen Seite und ihre Auswirkungen auf der anderen sind sehr komplex. Es gibt keine allgemeinen, alles übergreifenden Lerngesetzmäßigkeiten, sondern Lernen ist immer sehr stark bereichsspezifisch und kontextgebunden (vgl. Terhart 2009). Lehren kann in diesem Sinne nur als ein Versuch verstanden werden, selbstständig durchzuführende Konstruktionsprozesse anzuregen (ebd.).



Bei Klingberg findet sich der Verweis auf diese Diskrepanz bereits in der doppelten Verwendung des Inhaltsbegriffs:

„Erst im (prozessualen) Ineinandergreifen aller Faktoren des Unterrichts, aller seiner konstitutiven Elemente (Ziel, *Inhalt*, Methode, Unterrichtsmittel, Organisation, objektive und subjektive Bedingungen) kommt es zu einer ‚vollständigen‘ *Herausbildung des Unterrichtsinhalts*, vollzieht sich der Übergang vom *Inhalt ‚als solchem‘ zu einem Inhaltelement der Persönlichkeitsentwicklung, des Prozesses der Bildung und Erziehung*“ (Klingberg 1990, zit. nach Hericks/Kunze 2008, S.753, Hervorh. M.I.).

Die Bildungsgangdidaktik betont noch stärker, dass die Authentizität von Schüler\_innen-Handlungen im Unterricht weder vorab vorausgesetzt noch im Prozess gesichert werden kann, denn auch die Verständigung einer Gruppe von Lernenden und Lehrenden auf bestimmte Handlungs- und Lernprodukte und deren Herstellung (wie von der Handlungsorientierten Didaktik empfohlen) sind ‚unterrichtliche Inszenierungen‘ und verbleiben im bewertenden Rahmen von Schule:

„Unterrichtliche Aktivitäten subjektiv mit Sinn zu füllen und mit auch außerschulisch bedeutungsvollen Zielen und Interessen zu verknüpfen vermögen nur die Schüler selbst“ (Hericks/Kunze 2008, S.756; vgl. auch Holzkamp 1992).

Von dieser Grundposition aus formuliert die Bildungsgangdidaktik ihre Kritik nicht nur an die Handlungsorientierte Didaktik, sondern auch an das Allgemeinbildungskonzept von Klafki:

„Schlüsselprobleme mögen tatsächlich Schicksalsfragen der Welt beschreiben, sie werden deshalb aber von den Jugendlichen noch nicht notwendig als Aufgaben eigener Bildung und Entwicklung akzeptiert, aufgenommen und bearbeitet. Es scheint auch fraglich, ob die notwendigen Gelingensbedingungen individueller Bildung im Medium der Bearbeitung von Schlüsselproblemen überhaupt gegeben sind. Die Gesellschaft ist u.E. an einer intergenerationellen Zusammenarbeit zur Lösung von Schlüsselproblemen bis heute nicht wirklich interessiert, weshalb die Schüler mit ihren im Unterricht erworbenen Kompetenzen zur Wahrnehmung und Bearbeitung von Schlüsselproblemen außerhalb der Schule kaum authentisch tätig werden können“ (Hericks/Kunze 2008, S.756).

Dass eine völlige Determination des Lernens nicht möglich ist, soll aber keinesfalls bedeuten, dass Lernen sich jeglicher Steuerung entzieht oder nicht beeinflussbar ist. „Lehren als Wissensvermittlung ist nicht möglich, Lehren als Aufforderung zum Lernen, als Hilfestellung, hingegen schon“ (Nino/ Bruger 2011, S.74). Die Kritik der Bildungsgangdidaktik verweist nicht darauf, dass Lehren nicht möglich ist, sondern dass Lehren nie wertfrei sein kann (vgl. auch Freire 2008). Jede inhaltliche Auswahl qualifiziert immer bestimmte Inhalte und schließt andere aus, weshalb diese in einer ständigen Reflexion erfolgen sollte.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen, dass die laufende Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen sich erst im Denken, Fühlen und Handeln der Individuen vollzieht (vgl. auch Juhasz/Mey 2003a, S.40). Das kollektive Wissen über uns und über die Anderen, die Bilder und Ideologien schreiben sich auf diese Art in uns ein und werden so weitergetragen. Gesellschaftliche Hierarchien reproduzieren sich über unsere Interaktionen, indem sie sich in den Kategorien unserer Wahrnehmung niederschlagen. Dies könnte als Ausgangspunkt gezielter Reflexion dienen und sich als der archimedische

Punkt erweisen, an dem pädagogisches Handeln bei der Auswahl der Bildungsinhalte ansetzen kann. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung wäre in Zusammenhang mit den Inhalten des Unterrichts in jenen Fächern, die gesellschaftspolitischen Themen zum Vorschein bringen (z.B. Geschichte, Literatur, Politische Bildung) und mit den herrschenden Kategorien operieren, wichtig, diese (die Inhalte) so zu wählen und zu bearbeiten, dass ein distanzierender Blick auf sich selbst und auf die menschliche Geschichte ermöglicht wird und die *Wahrnehmung der eigenen Verstrickungen* geschärft wird (vgl. auch Gramsci 2004, Freire 1973, Mayo 2007). Macht über die Systeme, die uns lenken, können wir nur dann gewinnen, wenn wir die Systeme und unsere Verstrickung darin besser verstehen.

„Denn Erkenntnis von sozialer Welt und, genauer, die sie ermöglichenden Kategorien: darum geht es letztlich im politischen Kampf, einem untrennbar theoretisch und praktisch geführten Kampf um die Macht zum Erhalt oder zur Veränderung der herrschenden sozialen Welt durch Erhalt oder Veränderung der herrschenden Kategorien zur Wahrnehmung dieser Welt“ (Bourdieu 1985, S.18 f.).

Nur so können wir uns von diesen emanzipieren (vgl. Kap.9.4.6.2).

In diesem Sinne macht Freire (1973) das Schweigen bzw. die Unterwerfungsbereitschaft der Domestizierten zum ersten Lerngegenstand seiner „Pädagogik der Unterdrückten“. Auch Gramscis Überlegungen zur Umsetzung und Verwirklichung emanzipatorischer Bewusstseinsprozesse bauen darauf, dass die Akteur\_innen sich als Synthese der geschichtlichen Verhältnisse zu erkennen beginnen. Erst eine solche Erkenntnis ermöglicht es, sich als politische\_r Akteur\_in im geschichtlichen Werden zu erheben (vgl. Merckens 2004b). Die Wahrnehmung der eigenen Verstrickungen könnte etwa durch Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen, eigenen Zugehörigkeitskonzepten, Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern (vgl. Mecheril 2004) angeregt werden. Durch die Wahrnehmung der eigenen Verstrickungen könnten sowohl Sachkompetenzen (wie die Fähigkeit zum vernetzten Denken) als auch Selbstkompetenzen (wie Reflexionsfähigkeit oder die Fähigkeit zu (selbstkritischem) Denken) und Sozialkompetenzen (wie etwa Empathie) gestärkt werden.

Bei der Hervorhebung und Thematisierung der eigenen Verstrickungen darf es allerdings keinesfalls darum gehen, der heranwachsenden Generation Wissensbestände aufzuzwingen oder Deutungsmöglichkeiten vorzugeben.

„Die Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen unter der Perspektive Rassismus ist immer gefährdet, Dominanz zu reproduzieren (vgl. Mecheril/Schrödter 2003). Insofern bedarf es gerade im Hinblick auf die Frage, wie Rassismuserfahrungen artikuliert und thematisiert werden können, einer genauen Beschäftigung mit der Struktur der Räume, in denen Rassismuserfahrungen thematisiert und kommuniziert werden“ (Mecheril 2004, S.209).

Um eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Hierarchien und mit der Rolle, die jede und jeder Einzelne von uns dabei spielt, anzuregen, sind also nicht nur inhaltliche Anregungen notwendig. Ebenso beeinflussen die Form der Auseinandersetzung und die Struktur der Räume, in denen diese stattfindet, den Grad einer selbstkritischen Reflexion (vgl. etwa Freire 1973, Leiprecht 2006).

### 10.1.3 Methoden des Unterrichts

Um Rahmen zu schaffen, die eine (selbst-)kritische Reflexion des eigenen Eingelassen-Seins in die gesellschaftlichen Verhältnisse ermöglichen, ist eine methodische Gestaltung des Unterrichts gefragt, welche nicht bloßstellt, sondern Geborgenheit und Sicherheit bietet bzw. Vertrauen ermöglicht (vgl. etwa Hüther 2009, Thies et al. 2015). Die Sicherstellung einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung bedarf bestimmter Regeln. Im Kontext von Dominanz und Unterordnung stellt sich aber dann dringend die Frage, wer diese Regeln bestimmt. Wie lässt sich Selbstorganisation und Selbstbestimmung unter Bedingungen von Fremdorganisation und Fremdbestimmung erziehen (vgl. auch Freire 1973, Haug 2013)?

In diesem Zusammenhang möchte ich exemplarisch einige didaktische Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebung anführen, die eine Partizipation ansteuern und Lernen nicht nur als individuellen, sondern als sozial-kommunikativen Prozess zu initiieren versuchen (vgl. etwa Roth 1954, Looß 2001, Prengel 2006, Reinmann/Mandl 2006, Lipowsky 2007, Mayo 2007, Abele 2008, Edel/Popp 2008, Dürr 2008, Huwendiek 2008, Tulodziecki et al. 2009, Bohl/Kucharz 2010, Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, Fraundorfer 2011, Tschekan 2011, Thurn 2017):

- Spielräume für Selbstbestimmung und Mitbestimmung seitens der Schüler\_innen bei der Auswahl der Unterrichtsthemen, -inhalte und -materialien planen;
- Prozesse der Selbstbestimmung und Mitbestimmung seitens der Schüler\_innen bei der Auswahl der Unterrichtsthemen initiieren und begleiten;
- durch knifflige Fragestellungen, welche an das Vorwissen und die außerschulischen Lebenswelten der Lernenden anknüpfen, Neugierde für neue Themen und Aspekte wecken (d.h. Fragen aufwerfen, nicht Antworten verkünden);
- Gelegenheiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen bieten. Das bedeutet herausfordern ohne zu überfordern. Eine Überforderung würde es erschweren, sich als handlungswirksam zu erleben, aber auch eine Unterforderung ermöglicht keine Selbstwirksamkeitserfahrungen;
- nicht ein reproduzierendes, sondern ein forschendes<sup>99</sup>, entdeckendes Lernen anregen. Durch Möglichkeiten zum Erproben und Experimentieren können Gelegenheiten geschaffen werden, Sachverhalte/Zusammenhänge herauszufinden, zu verstehen, zu lernen, Fragen zu stellen anstatt Antworten zu wiederholen. Das bedeutet keinesfalls, dass Lernen in der Schule ausschließlich durch Eigenversuche (Selbstentdecken, Selbsterfinden, Selbertun usw.) zum Denken erziehen kann und soll. Viele andere Wege sind möglich und nötig: Anregungen und Gelegenheiten zum Nachempfinden, Nacherleben, Zuhören usw.;
- Selbsttätiges<sup>100</sup> und selbstständiges Lernen zulassen;

<sup>99</sup> „Im eigenständigen Erforschen von Phänomenen (im Experiment, im Umfeld oder anhand von Lernmaterialien) werden neben dem Wissen und Verstehen auch noch ‚metakognitive‘ Kompetenzen angeeignet. Die SchülerInnen lernen auch ihr eigenes Lernen zu verstehen und zu reflektieren, wie sie zu ihren Erkenntnissen und Einsichten kommen. So entwickeln sie auf der Basis ihrer Lernerfahrungen für das Leben wichtige Strategien zum Denken und Handeln in neuen und komplexen Situationen“ (Schatz und Weiser 2002, S.41)

<sup>100</sup> „Die Selbsttätigkeit des Schülers ist der zentrale Begriff der ‚reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung‘. Unter Selbsttätigkeit wird ein Tun verstanden, das seinen motivationalen Ursprung in der Person hat und zum Ausdruck in einer Werkgestaltung drängt. In der kritischen Prüfung des Ergebnisses bildet sich das Verantwortungsbewusstsein des selbsttätig handelnden Menschen“ (Seel 2010, S.68 ff.)

- Rahmenbedingungen herstellen, die eine kritische Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen ermöglichen, ohne vorgefertigte Meinungen zu postulieren. Die Fähigkeit zu vernetztem Denken erfordert mehr als nur eine ideologische Auslegung zu kennen, sondern vielmehr die Kenntnis entgegengesetzter Wertsysteme und die Fähigkeit, Zusammenhänge und Widersprüche zu erkennen. Sie erfordert zudem einen Zweifel an dem Als-Wahrheit-Erkannten und die Fähigkeit, trotz Zweifels an Wahrheitsfindung glauben zu können. Dies gelingt nicht plötzlich, sondern muss in kleinen Schritten, die durchaus auch falsche Denkschritte beinhalten, gelernt werden;
- Fehler als wichtigen Lernmoment zulassen und nicht bestrafen, da Irrtümer wichtige schöpferische Zwischenschritte im Lernprozess darstellen (vgl. Roth 1954). Auch wenn sie sich später als irrtümlich erweisen, ermöglichen Fehler das Knüpfen neuer Schlussfolgerungen und eben dieser Prozess der Verknüpfung ist der Anfang eines produktiven Denkens. Werden sie als ‚falsch‘ gekennzeichnet und bestraft, können sie verstummen. Wenn selbständig aber falsch zu denken, immer zum Risiko wird, besteht die Gefahr, dass die „mutigen Vorschläge“ durch eine Suche nach den „richtigen Antworten“ (ebd., S.165), gebunden an das Denken der Lehrenden und des Lehrbuchs, ersetzt werden (vgl. auch Holzkamp 1992). Lernprozesse sind eben nicht linear, sondern netzförmig, kreuz und quer in einander verwoben und können sehr unübersichtlich verlaufen (vgl. Prengel 2011).
- persönliche Meinungsäußerungen, auch solche, die sich gegen die Gruppenmeinung oder gegen die Meinung der Lehrperson richten, zulassen, herausfordern und unterstützen;
- das Miteinander der Schüler\_innen bzw. die Gruppenentwicklungsprozesse in den Schulklassen anregen und unterstützen, beispielsweise durch Erleichtern des gegenseitigen Kennenlernens, Etablieren eines rücksichtsvollen und wertschätzenden Umgangs untereinander, Initiierung von gegenseitiger Unterstützung und regelmäßigem Austausch, gemeinsame Erarbeitung von Regeln und Normen für die Zusammenarbeit. Prengel (2012) fordert in diesem Zusammenhang „demokratische Ritualisierungen“<sup>101</sup> (S.25) der Klassen und des Schullebens und betrachtet diese als eine grundlegende Bedingung für einen Habitus wechselseitiger Anerkennung.

Die Notwendigkeit, Gruppenprozesse im Rahmen von Schulklassen stärker in den Blick zu nehmen, kann unterschiedlich begründet werden. Hier drei mögliche Begründungen:

1) Das Gefühl der emotionalen Zugehörigkeit und des Eingebundenseins ist wichtig a) für die Entwicklung einer gemeinsamen Verantwortung in Bezug auf den gemeinsamen Lernprozess; b) für die Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen (vgl. Nijstad/van Knippenberg 2007, Schulz-Hardt/Brodbeck 2007) sowie c) für die Entwicklung und Stärkung von Lernmotivation (vgl. Deci/Ryan 1993).

2) Die Ausbildung von Solidarität sowie ethischer und politischer Handlungsfähigkeit setzt soziale Kompetenzen voraus, die wiederum im Umgang miteinander erlernt werden. Damit sich eine gesellschaftliche Solidarität entfalten kann, müssen die einzelne Subjekte erst die Fähigkeit erwerben, in kleinen Gruppen mit anderen zusammenzuarbeiten und Gruppenprozesse bewusster zu steuern. Dazu gehört die Entwicklung eines bestimmten

---

<sup>101</sup> Konkrete Beispiele solcher Ritualisierungen schildert etwa Thurn (2017).

Verständnisses von Demokratie, welches sich der Unvollständigkeit und Unabschließbarkeit von Demokratie bewusst ist (vgl. Prengel 2011, S. 31).

3) Wenn das Verhältnis zwischen sozialen Gruppen konstruiert ist, muss es möglich sein, es zu dekonstruieren. In realen Gruppen (z.B. Schulkassen) bilden sich zwar nicht exakt dieselben Prozesse ab, wie sie innerhalb gesellschaftlicher Gruppen wirksam sind, es lassen sich aber einige Parallelen herstellen. Innerhalb realer Gruppen lässt sich am eigenen Leibe erfahren, wie Gruppenprozesse entstehen und verändert werden können. Das Motto: *„Wir gestalten die soziale Wirklichkeit mit, gerade dadurch kann sie verändert werden“* kann innerhalb realer Gruppen direkt in Erfahrung gebracht werden;

- Verantwortungsübergabe bzw. Verantwortungsübernahme ermöglichen. Dabei ist zu bedenken, dass Verantwortungsübernahme sich nicht dadurch fördern lässt, indem uns vorgeschrieben wird oder indem wir jemandem vorschreiben, was und wie etwas zu tun sei. Vielmehr sind Lehrende aufgefordert, die gegenseitige Beeinflussung zwischen Subjekten und Systemen aufzuzeigen und Räume zuzulassen, in denen Lernende eigenständig für sie wichtige Aspekte konkretisieren, Handlungsstrategien entwerfen, ausprobieren und diese selbstkritisch reflektieren und weiterentwickeln können. Gefragt sind in diesem Sinne Bedingungen und Möglichkeiten für echtes organisationales Handeln. Zu diesem Zweck bedarf es nicht vorgefertigter Vorgaben, sondern Rahmen, innerhalb derer Vereinbarungen getroffen und eingehalten werden können. Nötig sind Räume zum Austausch, die als Spiegel wirken können, in denen sich die Lernenden selbst erkennen und ein Verständnis des eigenen Lernprozesses entwickeln können. Verantwortungsübernahme durch die Schüler\_innen ist in diesem Sinn ein pädagogisches Ziel und zugleich ein pädagogisches Mittel.

All diese ausgewählten methodischen Überlegungen gründen auf den Annahmen, dass Lernen ein sozialer Prozess ist und dass solidarische pädagogische Beziehungen und eine wechselseitige Anerkennung nicht automatisch entstehen (vgl. Prengel 2011). Sie entspringen zudem einem bestimmten Verständnis von Subjekt, Bildung und Erziehung, das darauf verweist, dass sich in der Bildung das Situieren im Verhältnis von Subjekt, Welt und sozialer Mitwelt vollzieht. Definiert wird Bildung derart,

„[...] dass Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen“ (vgl. Kössler 1989, S.56).

Im Vordergrund stehen also selbstbestimmte Subjekte. Ausgehend von dieser spezifischen Auffassung über die Lernenden zielt deren Erziehung in dieser Tradition

„auf den Abbau von Autorität, auf eine freie Entfaltung der subjektiven und kollektiven Lernfähigkeiten und auf eine solidarische, kooperative Praxis der Lehrenden und Lernenden, aber auch auf ein ‚Zur-Sprache-Bringen‘ von Ambivalenzen, von Widersprüchen und versteckten Bedürfnissen.“ (Mergner 2003, S.79)

Nach Mergner können kollektive und subjektive Interessen durch Kommunikation miteinander verbunden werden.

„Indem diese Interessen mit den herrschenden Zwängen konfrontiert werden, um den praktischen Widerstand gegen sie zu entwickeln, wird eine solche Erziehung begrifflich“ (Mergner 2003, S.79).

Die bewusste Vermeidung frontaler Unterrichtsmethoden grenzt sich von der gängigen Hierarchie zwischen Wissenden und Unwissenden ab und legt dadurch eine bestimmte Weltsicht an den Tag. Diese distanziert sich vom Verständnis einer objektiv erfassbaren und unveränderlichen Wirklichkeit, einer Wirklichkeit, die sich *erlernen und weitergeben* lässt und die entsprechend kaum veränderbar erscheint. Hinter dem offenen, prozessorientierten und reflexiven Zugang verbirgt sich eine ganz andere Weltanschauung. Eine Weltanschauung, die Erkenntnisse aus einem gemeinsamen Suchprozess anerkennt. Ein Weltverständnis, das davon ausgeht, dass die Wirklichkeit erst durch die Erkenntnis existiert und dass jede Erkenntnis die Wirklichkeit verändert.

Wenn das menschliche Wissen als immer nur vorläufiges Resultat von sozialen Konstruktionsprozessen und Lernen als ein individuelles, aber im sozialen Austausch stattfindendes Konstruieren und Umkonstruieren von Imaginationen betrachtet werden, ist es nicht sinnvoll, Lehren und Lernen nach dem Muster des Sendens und Empfangens von Informationen zu gestalten. Lehrpersonen sollten sich vielmehr darum bemühen, „Lernumwelten aufzubauen bzw. zu inszenieren, in denen Lernen als in sozialen und situativen Kontexten stattfindendes Ko-Konstruieren und Rekonstruieren wahrscheinlicher wird“ (Terhart 1999, S. 637).

Gerade in der inklusiven Pädagogik ist die diskursive Gestaltung von Erkenntnisprozessen von grundlegender Bedeutung:

„Das heißt, meine Sicht der Dinge halte ich nicht für die einzig mögliche und einzig wahre. Ich öffne mich dem Dialog. Ich spreche nicht über und nicht für andere, sondern mit ihnen. Aus dem Dialog heraus erwächst Erkenntnis und zwar in wechselseitiger Skepsis gegenüber ausgewiesenen Prämissen und in Offenheit für alternative Sichtweisen. Das Paradigma des Dialogs begreift den Anderen nicht als Gegen-Stand, sondern als Interaktionspartner in co-kreativen Prozessen. Er kommt nicht nur selbst zu Wort, er ist Mit-Subjekt des gemeinsamen Handelns. In diesem Sinne ist der Dialog mehr als eine kommunikative Interaktion oder ein Erkenntnisweg. Er ist eine Form der intersubjektiven Beziehungsgestaltung, die den Anderen als grundsätzlich gleichwertig anerkennt und seine Überzeugungen, Motive und Sinnstrukturen einbezieht“ (Heimannsberg 2000, S.20).

Gefragt ist in diesem Sinne eine pädagogische Haltung, die nicht von den Defiziten der Lernenden ausgeht, sondern auf ihre Kompetenzen setzt und Schüler\_innen für ihre eigenen Anliegen betrachtet, jedoch nicht alles unkommentiert hinnimmt, sondern für Rahmen sorgt, die eine Artikulation von Rückmeldungen wie auch ein Entdecken von anderen Denkperspektiven ermöglicht, ohne diese als die einzigen möglichen Antworten zu betrachten. In diesem Zusammenhang spricht sich Freire (1973) für eine Pädagogik „mit den Unterdrückten und nicht *für* sie“ aus (S.35, Hervorh. im Orig.). Gefragt ist nicht eine „Befreiungspropaganda“, sondern ein „Dialog“ (S.52). Damit Lernen durch Selbstgestaltung und im Dialog erfolgen kann, braucht es jedoch Rahmenbedingungen, welche Selbstgestaltung und Dialog anregen, zulassen und stärken.

Die oben dargestellte Auswahl methodischer Überlegungen zeichnet sich dadurch aus, dass sie eher Methoden zu Personalisierung und Kollektivierung als zu Individualisierung und Differenzierung ins Zentrum stellt. „Individualisierung und Differenzierung sind“ nach Schratz und Westfall-Greiter (2010) „sensible Prozesse, die Differenz [z.B. nach fachlichem Leistungsniveau, Lernprofileigenschaften oder soziokulturellen Kriterien] in der Klassengemeinschaft durch Zuschreibungen produzieren“ (S.24; vgl. auch Schratz et al. 2011b). Zumal „Lernen in erster Linie ein persönlicher, selbstgesteuerter Prozess ist,

der in der Auseinandersetzung (Ko-Konstruktion) mit unterschiedlichen Umwelten erfolgt“ (ebd., S.26), empfiehlt es sich, die Aufmerksamkeit „lernseits“ des Unterrichts (Schatz 2009) zu richten. Lernseits wird dabei folgendermaßen definiert:

„Die Unterscheidung zwischen ‚lernseits‘ und ‚lehrseits‘ im Unterricht liegt in der Urheberschaft über den Lernprozess. Bestimmt und kontrolliert die Lehrperson Raum und Zeit sowie Inhalte und Methoden des Lernens, steht das Lehren im Vordergrund, d.h. Lernen wird ‚lehrseits‘ von Unterricht betrachtet. Liegt die Entscheidungsmacht über diese Dimensionen bei den Lernenden, steht das Lernen der SchülerInnen im Vordergrund, was Schratz als ‚lernseits‘ von Unterricht bezeichnet“ (Schatz/Westfall-Greiter 2010, S.26).

In anderen Texten von Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (vgl. etwa Schratz 2009, Schratz et al. 2011a, Schwarz 2016, Schratz 2016, Eckart/Schatz im Druck,) werden auch andere Definitionen hervorgehoben, sodass sich in der Verwendung des Lernseits-Begriffes verschiedene Bedeutungsaspekte kreuzen:

- 1) Der Lernseits-Begriff beinhaltet den Verweis auf die „Urheberschaft über den Lernprozess“ (Schatz/Westfall-Greiter 2010, S.26), auf die Souveränität der Aneignung (bzw. des transformatorischen Prozesses im Inneren) und hebt somit die Selbstbestimmung der Subjekte hervor.
- 2) Er markiert eine bestimmte „Blickrichtung [...] auf das pädagogische Geschehen [...] und richtet die [...] Aufmerksamkeit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler“ (Schwarz 2016, S.34).
- 3) Er deutet an, dass es unterschiedliche Unterrichtskulturen gibt: solche, die im „Modus des Lernens“, und solche, die im „Modus des Lehrens“ unterrichten (Mitgutsch 2008, S.263 ff.; Schratz et al. 2011a, S.104). Bei dem zweiten kann „Lernen aus dem Blick“ geraten (ebd.).
- 4) Letzteres macht ihn zu einem normativen Begriff. Er unterstreicht, dass ‚lehrseits‘ nie Ziel des Unterrichts sein darf bzw. dass Unterricht immer ‚lernseits‘ ausgerichtet sein soll (vgl. Schratz 2009, S.19; vgl. auch Schratz 2016).
- 5) Durch den Lernseits-Begriff soll auch eine „Neudefinition der Beziehung zwischen Lehren und Lernen [hervorgehoben werden], in der im Unterricht nicht das sich-bildende Subjekt im Mittelpunkt steht, sondern ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang“ (Schatz et al. 2011a, S.104; vgl. auch Schwarz 2016). „Lernend handeln sowohl Lehrende als auch Lernende in einer pädagogischen Beziehung“ (Schatz et al. 2011a, S.109) und auch die Institution im Sinne einer „lernenden Organisation“ (vgl. Schratz 2009, S.18)
- 6) Mit dieser Definition geht der Versuch einher, „der Abkoppelung von Lehren und damit verbundenen Dekontextualisierung des Lernens im Unterricht entgegenzutreten“ (Eckart/Schatz im Druck). Angezeigt wird in diesem Sinne, dass sich Lehren und Lernen gegenseitig bestimmen (ebd.). „Lernseitigkeit“ ist in diesem Sinne „nicht in einem Gegensatz zu Schüler- oder Lehrerzentrierung“, sondern vielmehr in einer Erweiterung dazu zu sehen (Schwarz 2016, S.34).

Diese verschiedenen Bedeutungen verbergen einige Gegensätze und Ambivalenzen, auf die ich im nächsten Abschnitt gesondert eingehen möchte, da sie sehr wesentlich für die pädagogische Beziehung sind. Herausstellen möchte ich dabei folgende drei Momente:

die Diskrepanz zwischen Vermittlung und Aneignung, die Überschneidung zwischen Befähigung und Bevormundung sowie die Gleichzeitigkeit von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.

## 10.2 Das Pädagogische Verhältnis

Widersprüche und Ambivalenzen im Lehr-Lerngeschehen werden in verschiedenen didaktischen Modellen und Konzepten bereits seit längerem thematisiert. Nach Klingberg (1990, zit. nach Hericks/Kunze 2008) bildet die Dialektik von Lehren und Lernen die erste didaktische Grundrelation:

„Lehren und Lernen sind in ihren wesentlichen Strukturmerkmalen widersprüchlich. Lehren bedeutet Führung und Fremdbestimmung, es ist an einer gewachsenen Sachstruktur (etwa einer korrespondierenden Fachwissenschaft) orientiert, geschieht im Rahmen von Schule nicht selten unter Zeitdruck und ist zumeist lerngruppenorientiert. Lernen dagegen impliziert Selbsttätigkeit, es gehorcht lernpsychologischen Gesichtspunkten<sup>102</sup>, erfordert seine eigene Zeit und ist grundsätzlich ein individueller Prozess“ (Hericks/Kunze 2008, S.753)

In der Dialektik von Lehren und Lernen, von Kultivierung und Subjektwerdung stecken verschiedene Gegensatzpaare und Ambivalenzen, die mehrfach ineinandergreifen. Die Diskrepanz zwischen *Vermittlung* und *Aneignung* im Sinne der Unmöglichkeit, Lehren und Lernen aneinander zu koppeln, habe ich bereits in Abschnitt 10.1.2 diskutiert (siehe auch die Ausführungen auf S. 246 ff.). Die Kluft zwischen Vermittlung und Aneignung lässt sich nicht schließen. Die Lernenden werden immer die Urheberchaft für ihre Lernprozesse behalten (vgl. etwa Nino/ Bruger 2011, S.74). Diese Urheberchaft ist aber nicht absolut. Sie ist nicht losgelöst von dem, was Lernenden „widerfährt“ (vgl. Schwarz 2016, Schratz et al. 2011a). In diesem Sinne kann es weder eine reine *Selbstbestimmung* noch eine reine *Fremdbestimmung* geben. Auch vor dem Hintergrund meiner Untersuchung zeigen sich Subjekte als beides, als selbstbestimmt und fremdbestimmt zugleich (vgl. auch Meyer-Drawe 2000). Diese zwei Pole können nur hypothetisch unabhängig voneinander konzipiert werden. Es gilt für die lernenden wie für die lehrenden Subjekte, dass in der Realität keine rein selbstbestimmten oder rein fremdbestimmten Subjekte existieren.

Schulischer Unterricht soll ermächtigen und zu Selbstbestimmung führen, dennoch ist er immer auch ein Ausdruck der Fremdbestimmung, selbst wenn er die Ermächtigung der Lernenden anstrebt und nicht ihre Unterdrückung. Lehrseits können Lehrende (manchmal auch die Lernenden selbst) nur vermuten, ob im Inneren ein transformatorischer Prozess erfolgt ist; Lehren hat dennoch den Auftrag, das Lernen zu unterstützen und kann sich der Verantwortung dafür, was lernseits passiert, nicht entziehen (jedenfalls nicht im schulischen Feld). Selbst beim höchsten Grad der Selbst- und Mitbestimmung seitens der Lernenden bleibt die Herstellung der Rahmen schulischen Lernens unvermeidlich Aufgabe der Lehrpersonen. Dabei wird Lehren mit dem Widerspruch, der in der zwingenden Überlappung von Befähigung und Bevormundung gründet, konfrontiert.

Hinsichtlich der Überschneidungen zwischen *Befähigung* und *Bevormundung* schreibt Roth (1958): „Erziehung ist mehr als nur Wachsen-lassen und weniger als Prägen“ (S.9). Für ihn ist das „ein- und dieselbe Aufgabe, nur jeweils vom dialektischen Gegenpol her betrachtet“ (ebd.). Dass dies keine triviale Aufgabe, sondern ein prekäres Moment in der

<sup>102</sup> Das Lernseits-Konzept geht nicht von einem lernpsychologischen, sondern von einem pädagogischen Verständnis von Lernen aus (vgl. etwa Meyer-Drawe 2000)



Erziehungs- und Bildungsarbeit darstellt, macht Peukert (1998, 2000) deutlich. In Anlehnung an Piaget geht er in seiner Bildungstheorie davon aus, dass „Transformationen“ bereits in der „inneren Struktur“ menschlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse angelegt sind. Jede nächste Generation erfindet die Grundlagen menschlichen Zusammenlebens neu. Zumal die nachfolgenden Generationen vor ganz neue Aufgaben gestellt sein werden, darf Bildung

„[...] nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden, sondern auch als die *Fähigkeit*, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu *transformieren*“ (Peukert 2000, S.509, Hervorh. im Orig.).

Dies erfordert nach Peukert (2008) eine „pädagogische Kultur, die Leben und transformierende Entwicklung aus Kommunikation ermöglichen will“ (S.26) und auf ethischen Implikationen aufbaut,

„[...] die nicht einfach die eines übernommenen Normensystems sind, sondern die in der Struktur pädagogischer Interaktion liegen und erst die Voraussetzung dafür bieten, dass in freier Übereinkunft zustimmungsfähige Normen gefunden werden können“ (ebd.).

Die Aufgabe, die dabei den Erziehenden zukommt, ist keine leichte: Es geht darum,

„[...] das Kind in seiner Eigenartigkeit herauszufordern und zu fördern, andererseits da, wo das Kind überfordert wäre, stellvertretend für es und vorgehend auf seine künftige Entwicklung zu handeln“ (Peukert 2000, S.520).

Die Gefahr, das Kind „nach eigenen unerfüllten Wünschen und Projektionen oder nach gesellschaftlichen Erwartungen zu manipulieren“ (ebd.), ist dabei nicht zu unterschätzen. Sie besteht vor allem deshalb, weil in den pädagogischen Beziehungen immer ein Machtaspekt vorhanden ist (vgl. Christof 2015). Das pädagogische Verhältnis setzt ständig Hierarchien fort und reproduziert Ungleichheit (vgl. Sternfeld 2009). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie wichtig Reflexion im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsarbeit ist; und zwar nicht nur als Überprüfung der eigenen Intentionen und Interventionen im Sinne der pädagogischen (Handlungs-)Wirksamkeit, sondern auch als eine Überprüfung der eigenen Selbstverständnisse, Rollenvorstellungen und Verstrickungen. Die ungleiche Verteilung von Macht in der pädagogischen Beziehung macht eine „aktive Auseinandersetzung mit der Lehrer/innen/rolle und der damit verbundenen Machtanwendung notwendig“ (Misamer/Thies 2014, zit. nach Thies et al. 2015, S.11).

Damit Schüler\_innen selbsttätig und selbstständig werden, ist es notwendig, dass Lehrende sich zurücknehmen. Sich als Lehrperson zurückzunehmen ist aber nur bedingt möglich, da Erziehung immer mit einer direkten oder indirekten Einwirkung auf den anderen Menschen verbunden ist. Durch diese Einwirkungen entstehen die s.g. Widerfahrnisse (vgl. Schwarz 2016, Schratz et al. 2011a), die lernseits (erwünschte oder unerwünschte) Bildungsprozesse anstoßen. Die besondere Herausforderung für die Gestaltung von Lernszenarien ergibt sich dabei daraus, dass Lernen kein linear ablaufender Prozess ist, der von selbst aus dem Inneren entsteht. Die ‚Befreiung von der Dummheit‘ kann ins Stocken geraten und sogar Rückschritte erleiden. Deshalb sind pädagogische Befähigungsbemühungen erforderlich, welche wiederum mit Bevormundungen Hand in Hand gehen.

Das Ineinandergreifen von Befähigung und Bevormundung lässt sich nicht durchbrechen: Dass Bestrebungen nach Befähigung mit der Gefahr einer Bevormundung einhergehen,

bedeutet nicht, dass Vermeidung von Befähigung keine ‚Gefahren‘ mit sich ziehen würde. Für Roth wäre es eine große Selbsttäuschung der Erziehenden, würden sie glauben, dass das Verantwortungsgefühl des Lernenden sich mit der Erweiterung der Handlungsräume, die mit dem Lernen einhergeht, von selbst einstellt (vgl. Roth 1960).

„Lernen kann man nun [...] auch Gefährliches, Bedrohliches und Schlechtes. Und selbst das Nützliche, das einer gelernt hat, kann er in den Dienst sittlich minderwertiger Tendenzen und Mächte stellen“ (Roth 1960, S.190)

Auch Prengel (2012) betont, dass die Inklusive Pädagogik erst einen Umgang mit dieser Paradoxie finden muss. Da die Inklusive Pädagogik „dem Prinzip der Lernzieldifferenz und der Selbstbestimmung der Lernenden“ (S.27) sowie einem Leistungsverständnis der individuellen Bezugsnorm verpflichtet ist, verlangt sie von den Lehrenden eine gewisse Zurückhaltung. „Mit der Beschränkung auf zieldifferentes Lernen im Zeichen der Heterogenität und Freiheit [läuft sie jedoch Gefahr], Bildungsgerechtigkeit zu verfehlen, weil Zugänge zur Qualifikation in elementaren Kulturtechniken und damit zur Partizipation nicht mit Sicherheit gewährleistet werden können“ (ebd., S.28).

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse meiner Untersuchung erscheint eine Praxis des Sich-Zurücknehmens und Wachsen-Lassens auch nicht sinnvoll. Ohne Einfluss von außen lassen sich z.B. Umgangsmuster, welche sich durch geringe Bewusstseitsgrade kennzeichnen, vermutlich nicht so schnell durchbrechen. Um bestimmte Muster in Wahrnehmung, Denken und Handeln zu verändern, ist es pädagogisch unumgänglich, blinde Flecken aufzuzeigen oder (individuelle und kollektive) Lernprozesse so zu gestalten, dass blinde Flecken sichtbar werden können. An dieser Stelle wird wieder das ambivalente Verhältnis zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung sichtbar.

Frigga Haug (2013) betrachtet die Überbetonung der Selbstbestimmung der Subjekte mit Skepsis und warnt davor, dass dadurch „die Subjekte des Lernens unterbelichtet bleiben“ (S.44) können. Durch die Überbetonung der Selbstbestimmung wird ausgeblendet, „dass die Subjekte selbst eingelassen sind in die herrschenden Verhältnisse, dass sie nicht einheitlich sind, sondern vielfach zerrissen, fragmentiert“ (Haug 2013, S.44).

„[D]er Versuch, Lernen ausschließlich auf eigene Lernproblematik subjektiv zu fundieren, setzt auf ein Ich, das unbeeindruckt von den gesellschaftlichen Widersprüchen, die es umstellen, in denen es lebt, gradlinig die entscheidenden Fragen stellt und – mit anderen oder allein – verfolgt“ (Haug 2013, S.58).

Auch Adorno (1959) betont, dass Bildung zwar nicht unter Zwang erfolgen kann, aber in einem durch Ungleichheit geprägten Feld auch nicht beliebig frei sein kann:

„So fällt sie in die Dialektik von Freiheit und Unfreiheit. Als Erbschaft alter Unfreiheit mußte sie hinab; unmöglich aber ist sie unter bloßer subjektiver Freiheit, solange objektiv die Bedingungen der Unfreiheit fortauern“ (Adorno 1959, S.107)

Mit Verweis auf eine sich ausbreitende Halbbildung, zeigt er auf, dass „isoliert nicht geändert werden kann, was von objektiven Gegebenheiten produziert und reproduziert wird“ (Adorno 1959, S.119).

Die Konzeption von Bildung als Praxis der Befreiung bzw. im Modus der Ermächtigung „bestreitet, daß der Mensch abstrakt, isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert“ (Freire 1973, S.63). Jeder Versuch der Befähigung begibt sich jedoch zwingend

auch auf das Gebiet der Bevormundung. Diese Überlappung erscheint umso problematischer, wenn wir bedenken, dass beide, Lehrende und Lernende, situierte Subjekte sind (vgl. etwa Haug 2013). Die zentralen Strukturkategorien der Gesellschaft betreffen alle und Lehrende wie Lernende haben Strategien im Umgang mit ihren Privilegierungen und Deprivilegierungen. Auch die Kultivierenden sind kultivierte, verstrickte Subjekte mit beschränkten Handlungsspielräumen (vgl. etwa Durkheim 1972).

Diese Problematik kann nur bedingt durch die Diskrepanz zwischen Vermittlung und Aneignung abgemildert werden. Dass die Dynamik zwischen Lehren und Lernen nicht linear verläuft, schwächt nicht die unvermeidliche Wechselwirkung dieser zwei komplexen Systeme. Lernen ist nicht unbeschränkt (fremd)bestimmbar, festlegbar oder lenkbar. Es besteht niemals die Gewissheit, dass eine pädagogische Handlung X zum pädagogischen Ergebnis Y führen wird. Doch obwohl Lehren und Lernen keine linearen, synchron zueinander verlaufenden Prozesse darstellen, besitzen beide eine Wirksamkeit. Lehren und Lernen ziehen Folgen nach sich und sind gleichzeitig durch Selbstbestimmung und Fremdbestimmung geprägt. In der pädagogischen Beziehung bzw. in den Erziehungs- und Bildungsverhältnissen zwischen Führenden und Geführten schreibt sich der hegemoniale Zusammenhalt der Gesellschaft fort (vgl. Gramsci 2004).

All diese Verwicklungen und Ambivalenzen sind unvermeidbar und „nur mit tiefer pädagogischer Einsicht“ (vgl. Roth 1976, S.102) sowie ständiger Reflexion überbrückbar. Erziehung als Hilfe zur Subjektbildung kann nicht in Form einer „Routine-Expertise“ (Stern 2009, S.61), die konkrete Antworten für eindeutige Probleme parat hält, gelingen. Sie ist unausweichlich auf eine „adaptive Expertise“ (ebd., S.60 ff.) angewiesen, welche über ihre Komplexität, Nicht-Eindeutigkeit, Unbestimmtheit (vgl. Schenz 2011), Widersprüchlichkeit (vgl. etwa Wischer 2010) und eigene Befangenheit (vgl. etwa Durkheim 1972) bzw. Verstricktheit (vgl. etwa Mecheril 2004, Weiß 2009) Bescheid weiß und nie aufhört, bessere Lösungen zu suchen und an diesen zu zweifeln. Gefragt ist in diesem Sinne ein selbstkritischer Reflexionsmodus – „eine prinzipiell unabschließbare Selbstverständigung der im Bildungswesen Tätigen“ (Häcker 2016, S.51).

Die Frage nach dem Lernen verschiebt sich dadurch in Richtung politischer Pädagogik, vielleicht sogar einer Befreiungspolitik:

„Lehren wird psychologischer und politischer Eingriff und setzt im Grunde ein vielfältiges Wissen über Herrschaft und deren Reproduktion, über die Gesellschaft und deren Aneignungsmöglichkeiten, über die Vergesellschaftung der Einzelnen voraus“ (Haug 2013, S.44).

Dabei gilt es, Lehren und Lernen als einen interaktiven Prozess zu begreifen, der von unausweichlichen Kontinuitäten und Brüchen geprägt ist. Das bedeutet in erster Linie, die Positionen des Lehrens und des Lernens komplementär zu sehen (vgl. Freire 1973, S.58, Schratz 2009).

„Echte Bildungsarbeit wird nicht von A für B oder von A über B vollzogen, sondern vielmehr von A mit B“ (Freire 1973, S.76ff.)

Bildung ist in diesem Sinne keine Einbahnstraße (vgl. auch Sternfeld 2009). Lehren wird nicht als „Tat von oben“ und das Lernen nicht als „Schicksal von unten“ (vgl. Haug 2003, S.45) betrachtet. Lehren und Lernen bleiben zwar unterschiedliche Prozesse, sie werden aber nicht einseitig den Lehrpersonen oder den Schüler\_innen zugeschrieben.

Jene Bildungsarbeit, die dieser Prämisse Folge leistet, strebt nach einer aktivistischen, politisch engagierten Bildung. Eine solche aktivistische Bildung benötigt Rahmen, die es Lehrenden und Lernenden ermöglichen, gemeinsam über die soziale Wirklichkeit nachzudenken (Rekonstruktion), gemeinsam die Mechanismen hinter den Zugehörigkeitsordnungen zu enttarnen (Dekonstruktion) und gemeinsam über eine Neugestaltung der gesellschaftlichen Ordnung nachzudenken (Neukonstruktion). Das kann nur dann gelingen, wenn die unterschiedliche Betroffenheit und die abweichenden Zugehörigkeiten der beteiligten Bildungssubjekte nicht verschwiegen und verschleiert, sondern im Sinne einer „diversitätsbewussten Bildung“ (Yildiz 2014) als Ausgangsbasis für die gemeinsame Entwicklung genutzt werden. Gefragt ist in diesem Sinne eine erhöhte „Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte“ (Prenzel 2006, S.185) und eine Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, die nicht von Zurückhaltung, sondern von gegenseitiger ‚Responsivität‘ geprägt ist.

### 10.3 Professionsverständnis und Professionalisierung

Eine emanzipatorische Pädagogik, die Positionen des Lehrens und des Lernens komplementär sieht, ist jedoch nur dann möglich, wenn die Lehrpersonen bestimmte Haltungen und Gerechtigkeitsideale vertreten, da in Abhängigkeit zu den eigenen normativen Orientierungen Fragen des Umgangs mit Gleichheit und Verschiedenheit im Kontext formaler Bildung sehr unterschiedlich ausgelegt werden. So unterscheidet Prenzel (2012) vier Modelle von Gerechtigkeitsvorstellungen, welche das Denken und Handeln der im Bildungsbereich Tätigen prägen:

- 1) Die „ständische Perspektive“ (ebd., S.21) gründet auf der Idee des Geburts- und Erbrechtes. Gleichheit gibt es bei dieser Betrachtung nur als gruppeninterne Identifizierungskategorie (unter sich gleich), die privilegierte Position verpflichtet jedoch zur Fürsorge für die Unterprivilegierten.
- 2) Die „rassistische Perspektive“ (ebd.) basiert auf der Annahme einer biologisch bedingten Ungleichheit. Diese wird als natürlich betrachtet, Ungleichbehandlung und Entrechtung werden als gerecht angepriesen.
- 3) Das „demokratisch-meritokratische Modell“ (ebd.), das die heutigen demokratischen Gesellschaftsideale am stärksten prägt, basiert auf der Anerkennung von Leistungsunterschieden und individuell erworbenen Meriten. Dabei wird geachtet, dass askriptive Merkmale wie Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Behinderung usw. nicht oder möglichst wenig die Beteiligungsmöglichkeiten und Erfolgchancen der Bildungssubjekte beeinträchtigen. Freiheiten von privilegierten und Risikogruppen sollen eingeschränkt werden, damit ein fairer Wettstreit um die bevorrechteten Plätze stattfinden kann. Aspekte dieses Gerechtigkeitsideals haben bereits die Einführung der Schulpflicht und der Einheitsschulbewegung geprägt und wirken bis in die aktuellen Bildungsreformen. Dieses Gerechtigkeitsmodell hat zahlreiche Stärken: Es ist demokratisch, bietet die Möglichkeit der Befreiung aus ständischen Beziehungen, vergibt Privilegien nach einem ‚fairen‘ Konkurrenzkampf, aktiviert Begabungsreserven und kann Talente gesellschaftlich besser nutzen. Seine Schwächen ergeben sich aus den Paradoxien der Meritokratie: Sie produziert zwingend Gewinnende und Verlierende und entzieht den Verlierenden die Grundlage für Selbstrespekt. Den Gewinnenden wiederum fehlt Solidarität und sie sind ständig von Sta-

tusverlust bedroht. Bei der Anerkennung von individuellen Leistungen bleibt zudem unberücksichtigt, dass diesen zahlreiche Fremdleistungen vorangegangen und in sie hineingeflossen sind.

4) Die „mensenrechtlich reflektierte Perspektive“ (ebd., S.22) basiert auf der Idee des Egalitarismus und erklärt individuelle Freiheit zur Grundprämisse gerechter sozialer Verhältnisse. Sie verzichtet auf einen einheitlichen Leistungsmaßstab und plädiert an dessen Stelle für *Wertschätzung von Pluralität* und die *Freiheit vielfältiger Lebensentwürfe*. Alle Menschen sollen die Möglichkeit haben, „auf ihre eigene Weise zu gedeihen“ (Nussbaum 2010, zit. nach Prengel 2012, S.24). Neben einem mehrperspektivischen Leistungsbegriff und der Offenheit für heterogene Potentiale bzw. neben der Bereitschaft, die Position der jeweils anderen gelten zu lassen, verlangt die Umsetzung dieser Gerechtigkeitsvorstellung die Annahme der Bildungsfähigkeit aller Subjekte und ihres universellen Rechtes auf Bildung sowie eine vertikale Fürsorge.

Differenzkategorien und soziale Hierarchien lassen sich aus einer ‚ständischen‘ oder ‚rassistischen Perspektive‘ heraus nicht abbauen. Vielmehr ist ein handlungsleitendes pädagogisches Verständnis gefragt, das Kinder und Erwachsene als aktive Mitgestaltende und Mitverantwortliche ihres Lernens begreift.

Es ist auch fraglich, ob demokratisch-meritokratische Gesellschaften je dazu in der Lage sein werden – obgleich sie als eine ihrer wichtigsten Grundprämissen stets versuchen, Startgleichheit herzustellen. Eine Gleichheit aller Menschen ist nur dann möglich, wenn sie auf der Anerkennung und Wertschätzung ihrer Verschiedenheit bzw. ihrer Freiheit zu Selbstbestimmung aufbaut. Dies gilt allerdings nur, solange durch die eigene Freiheit jene der anderen Subjekte nicht einschränkt wird. Dafür reicht es nicht aus, die Position der jeweils anderen stehen zu lassen.

Diese Ausführungen zeigen, dass nicht jedes Gerechtigkeits- und Professionsverständnis gleich gut geeignet ist, eine emanzipatorische Pädagogik voranzutreiben. Ich stellte in den beiden vorausgegangenen Abschnitten (vgl. Kap.10.1 und Kap.10.2) verschiedene Überlegungen vor, die sich mit Fragen der Bildung von denkenden, handelnden und solidarischen Subjekten im Kontext von Schule auseinandersetzen und daraus Schlüsse für die pädagogisch-didaktische Unterrichtsgestaltung sowie hinsichtlich der pädagogischen Beziehung ziehen. Damit diese Bildungsüberlegungen eine Umsetzung im Kontext von Schule finden, müssen sie auch Eingang in die Lehrer\_innen-Bildung finden.

„Die Frage, wie Lehren gelernt werden kann, fragt nicht nur nach dem Lernen der Schüler. Gefragt werden muss nach dem Lernen der Lehrer, also der Lehrer als Schüler“ (Haug 2013, S.47)

In der Lehrer\_innen-Bildung von „heute“ werden die Schüler\_innen von „gestern“ zu den Professionellen ausgebildet, die „morgen“ Schüler\_innen ausbilden werden, die in der Welt von „übermorgen“ leben werden (vgl. Peukert 1998, Peukert 2000). Dieser zeitliche Aspekt birgt nach Peukert besondere Herausforderungen in sich, weshalb das Professionsverständnis und die Professionalisierung im Rahmen der Lehrer\_innen-Bildung der dritte Bereich sind, den ich hier hervorheben möchte. Wenn die Lehramt-Studierenden von heute die Lehrpersonen von morgen sind, die die Zukunft Schule (mit-)gestalten werden, stellt die Lehrer\_innen-Bildung eine wichtige Weichenstellung in Zusammenhang mit Fragen zur Entwicklung von Schule und zur Sicherung von Bildungszielen dar.

In der Lehrer\_innen-Bildung werden im Sinne der Förderung einer adaptiven Expertise zunehmend Aspekte von pädagogischer Professionalität diskutiert und implementiert (vgl.

etwa Rolf 2005; Kraler 2008, Bromme/Haag 2008, Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, Nairz-Wirth 2011, Paseka 2011, Schenz 2011, Wildt 2005). Zur Veranschaulichung möchte ich kurz auf das s.g. EPIK-Modell<sup>103</sup> (vgl. etwa Schratz et al. 2008, Schrittemser 2011) eingehen, da dieses nicht nur Kompetenzfelder für die Entwicklung und Sicherung eines konzentrierten professionellen pädagogischen Selbst markiert, sondern auch auf die erforderlichen Entwicklungsprozesse im gesamten Schulsystem verweist. Das Modell geht von fünf Domänen der Lehrer\_innen-Professionalität aus:

- *Reflexions- und Diskursfähigkeit* – Diese Domäne verweist auf die „Fähigkeit, sich selbst und sein Umfeld kritisch und distanziert betrachten zu können, Selbstkritik zu entwickeln und sich in den Diskurs einzubringen“ (Schratz et al. 2008, S.130) sowie auf das Erfordernis, die Fachsprache mit ihrer entsprechenden wissenschaftlichen Fundierung zu entwickeln, um Wissen und Können teilen bzw. um einen Fachdiskurs führen zu können.
- *Professionsbewusstsein* – Diese Domäne verweist auf die Notwendigkeit der Entwicklung eines professionellen Habitus. In erster Linie gehört dazu ein handlungsleitendes Verständnis dessen, was unter Erziehung und Bildung zu verstehen ist, sowie das Wahrnehmen des eigenen Bildungsauftrages. Die Entwicklung eines Selbstverständnisses als Expertin bzw. Experte für Lernprozesse erfordert das Bewusstsein, dass „pädagogisches Handeln das Bewältigen von komplexen und widersprüchlichen Situationen verlangt“ (ebd., S.131), die Kenntnis der eigenen Gestaltungsspielräume sowie die Bereitschaft, Veränderungen anzuleiten oder zuzulassen.
- *Kollegialität* – Diese Domäne hebt die Bedeutung von Kooperation hervor (innerhalb des Kollegiums sowie in der Zusammenarbeit weiterer wichtiger Systempartner\_innen). Kooperation erfordert individuelles Bewusstsein sowie Bereitschaft, notwendige Maßnahmen zu ihrer Institutionalisierung einzuleiten. Um eine Kultur des Dialogs pflegen zu können, sind Kontinuität, Raum, Zeit und Verbindlichkeit erforderlich.
- *Differenzfähigkeit* – Diese Domäne betont einerseits die Notwendigkeit, auf unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen der einzelnen Schüler\_innen einzugehen. Andererseits markiert sie die Heterogenität der Lernenden als eine Ressource und lenkt die Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten zu deren produktiven Nutzung. Erforderlich dafür sind Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen, sowie Offenheit für gesellschaftliche Veränderungsprozesse.
- *Personal Mastery* – Diese Domäne verweist auf die individuelle Könnerschaft sowie auf die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns. Lehrpersonen können nur dann pädagogisch professionell handeln, wenn sie ein lernseits gerichtetes Verständnis von Schule und Unterricht entwickelt haben und ihr Handeln danach richten. Dazu sind die einzelnen Instanzen Wissen (know what), Können (know how) und Verstehen der übergeordneten Zusammenhänge (know why) wichtig sowie die Fähigkeit, diese flexibel zu verknüpfen. Persönliche Könnerschaft ist gefragt, um das erworbene pädagogische deklarative und prozedurale Wissen flexibel einzusetzen, um etwa die Neugierde der Schüler\_innen zu wecken, schwierige Zusammenhänge zu erklären oder die Gruppenprozesse bzw. zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Klasse zu lenken.

<sup>103</sup> EPIK steht für Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext.

In diesen Domänen spiegeln sich in Form von Kompetenzfeldern die wichtigsten Anforderungen wider, die sich aus didaktischer Perspektive für die Gestaltung der formalen Bildung ableiten (siehe die Ausführungen im Kap.10.1). Darin enthalten sind auch Überlegungen, wie die Aufmerksamkeit auf die Rollen- und Selbstverständnisse von Lehrpersonen gelenkt werden kann. Die Domänen markieren somit die wichtigsten Erfordernisse an die Lehrer\_innen-Bildung sowie wichtige Momente, die bei der Weiterentwicklung der Strukturen des Bildungssystems zu berücksichtigen sind.

Darin spiegeln sich auch die fünf eng zusammenhängenden Handlungsebenen, welche Annedore Prengel (2015a) als die zentralen Bausteine inklusiver pädagogischer Praxis hervorhebt: die relationale, die institutionelle, die professionelle, die bildungspolitische und die didaktische Ebene. Auf der relationalen Ebene benötigen Lehrpersonen Handlungskompetenzen zur ‚Herstellung‘ solidarischer pädagogischer Beziehungen, weil wechselseitige Anerkennung der Lernenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Lernenden nicht zwingend von selbst entstehen. Auf der institutionellen Ebene liegt die Aufgabe der im Bildungsbereich Tätigen darin, bewusst dafür Sorge zu tragen, dass allen Kindern ihr Recht auf Bildung gewährt wird und sie die notwendige Hilfe und Unterstützung erhalten. Dies erfordert s.g. „Caring Communitys“ (ebd.), welche auf professioneller Ebene voraussetzen, dass Lehr- sowie integrations- und sozialpädagogische Fachkräfte in intensiver Teamarbeit kooperieren, sich wechselseitig unterstützen, gemeinsam nach Lösungen suchen, schwierige Entscheidungen fällen und gemeinsam Verantwortung tragen. Auf der bildungspolitischen Ebene sind die Mitglieder dieser Caring Communitys jene Akteur\_innen, welche die gegenwärtige Übergangsphase von einer Realisierung inklusiver Bildung an einzelnen Standorten hin zu ihrer planvollen Implementierung in der Fläche des Bildungswesens umsetzen müssen. Auf der didaktischen Ebene müssen Lehrpersonen deshalb in der Lage sein, sowohl ein verbindliches Kerncurriculum als auch ein freies Wahlcurriculum umzusetzen (vgl. auch Prengel 2015b).

Auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse meiner Untersuchung erscheinen die Domänen<sup>104</sup> der Lehrer\_innen-Professionalität zielführend:

- Reflexion ist erforderlich, um die eigene kulturelle Eingebundenheit an der Schnittstelle verschiedener sozialer Dimensionen zu erkennen, um die eigenen Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen und sich von diesen distanzieren zu können. Pädagogische Beziehungen sind für immer in der Ambivalenz zwischen Befähigung und Bevormundung, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung gefangen. Lehrende können diese Ambivalenz nicht überwinden, sondern nur versuchen, umsichtig damit umzugehen. Dies verlangt nicht nur eine bewusste Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Lernszenarien und mit dem erzieherisch gelenkten Lernen, sondern auch eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Erzieher\_in.
- Professionsbewusstsein fordert und fördert Bewusstsein über die eigene Rolle, Aufgabe, Verantwortung und auch über die eigene Gefangenheit im System. Es ist durchaus eine Illusion zu glauben, wir erziehen unsere Kinder, *wie wir wollen*<sup>105</sup> (vgl. Durkheim

<sup>104</sup> Die Förderung dieser Kompetenzen im Rahmen der Lehrer\_innen-Bildung kann nur einen Teil der Erfordernisse für ‚mehr Bildung für alle‘ sichern. Die Domänen der Lehrer\_innen-Professionalität stehen nicht nur in Zusammenhang mit den Kompetenzen der Lehrpersonen, sondern hängen von den schulischen Strukturen und vom Schulsystem ab.

<sup>105</sup> Durkheim (1972) verweist nicht auf den Lehrlernkurzschluss (vgl. S.317), sondern darauf, dass auch Lehrende situierte Subjekte sind.

1972), es wäre aber eine Kapitulation vor den uns prägenden Systemen, wenn wir nicht versuchen würden, unsere Befangenheit wahrzunehmen, zu verstehen und unsere Handlungsspielräume bewusster zu gestalten.

- Kollegialität ist von Bedeutung, um kollektive Handlungsperspektiven zu entwickeln, nicht nur unter Lehrer\_innen und anderen pädagogischen Fachkräften oder unter Schüler\_innen, sondern auch miteinander.
- Differenzierungsfähigkeit ist erforderlich, um Kategorisierungen zu vermeiden und ein dynamisches Kultur- und Identitätsverständnis zu fördern, das den ständigen Wandel der Subjekte anerkennt und in den Mittelpunkt der pädagogischen Praxis stellt. „Professionelles Handeln unter Bedingungen kultureller Vielfalt erfordert die Bereitschaft, die Illusion der Kompetenz zu verlieren, d.h. sich von einem instrumentellen Zugriff auf das ‚Wissen über Andere‘ zu verabschieden“ (Kalpaka/Mecheril 2010, S.96). Vielmehr ist ein Nicht-Wissen über die Anderen gefragt, um Othering- und Rassialisierungsprozesse zu unterbrechen. Mecheril (2010a) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „Kompetenzlosigkeitskompetenz“.
- Im Klassenraum steht die direkte Erarbeitung spezifischer Fragen der Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien nicht nur inhaltlich, sondern auch didaktisch meist im Hintergrund. Persönliche Könnerschaft ist gefragt, um Rahmenbedingungen herzustellen, die eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen ermöglichen, ohne vorgefertigte Meinungen zu postulieren, und zur Unterstützung der Lerngruppe beim Aufbau einer solidarischen Kultur beitragen.

Eine Orientierung an die Domänen der Lehrer\_innen-Professionalität könnte nicht nur zur Kultivierung von Pädagogik, Didaktik, Partizipation und Fairness in den pädagogischen Beziehungen beitragen, sondern auch Lehrpersonen dabei unterstützen, diese als eine dauerhafte und prinzipiell unabschließbare Herausforderung zu sehen.

## 10.4 Abschließende Anmerkungen

Wie auf S.244 bereits erwähnt sind viele der Überlegungen, die ich in diesem Kapitel für die schulische Bildungsarbeit mit Blick auf die schulische Unterrichtsgestaltung, pädagogische Beziehung oder Lehrer\_innen-Bildung hervorhebe, aus einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Perspektive nicht neu. Mit den Ergebnissen meiner Untersuchung lassen sie sich in Verbindung bringen, weil sie auf die Bildungsideale der Emanzipation und Solidarität gerichtet sind. Demnach fehlt uns nicht das Wissen darüber, wie die Bildungs- und Erziehungsarbeit zu organisieren wäre, um dem Ideal der Aufklärung, ‚Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit‘ näherzukommen. Warum erreichen wir sie dennoch nicht oder nur in Ansätzen? Warum gelingt es den Institutionen der Erziehung und Bildung nur bedingt, die feudalen Prinzipien der Vererbung zu überwinden? Warum lassen sich die Institutionen und Praktiken der Erziehung so schwer erziehen?

Es fehlt uns auch nicht das Wissen darüber, worauf bei Strukturreformen im Zusammenhang mit Schulentwicklung zu achten ist, um einer frühen Selektion und der damit einhergehenden Reproduktion sozialer Herkunft entgegenzuwirken (vgl. etwa Gramsci 2004, Roth 1971, Gomolla 2010).

Schule als der „zentrale Träger der Lernprozesse, die sich in einer Gesellschaft zu vollziehen haben“ (Roth 1969, S.60), hat wie keine andere Institution das Potenzial, das politische Bewusstsein der Bevölkerung zu gestalten. In der Abhandlung zur Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis schreibt Merckens (2004b):



„Die gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung und Bildung sind [ein] ‚ideologisches Terrain‘ (1264, 129), auf dem sich die Individuen ihr Bewusstsein von gesellschaftlichen Strukturkonflikten erarbeiten, auf dem Weltdeutungen angeeignet und gestaltet werden, folglich bestehende Herrschaftsstrukturen auch hinterfragt und kritisch zurückgewiesen werden können“ (Merkens 2004b, S.29).

Vermutlich wegen dieses Potenzials ist Schule ein umkämpftes Terrain. Festgelegte Bildungsziele können nur über einzelne Subjekte Umsetzung finden und unterliegen somit ständiger Übersetzung durch Schüler\_innen, Eltern, Lehrende, Schulverwaltende, Schulpolitiker\_innen etc., die ihrerseits auf unterschiedlichste Weisen in den Gesellschaftsstrukturen verstrickt sind, unterschiedliche Interessen verfolgen und über unterschiedliche Handlungsspielräume verfügen.

„Der alte Streit, ob Schule nur der Tradierung der Kultur der Gesellschaft dienen könne oder auch der Erneuerung, der Reformierung oder gar der Revolutionierung der Gesellschaft zu dienen habe“ (Roth 1969, S.60)

ist nach meinem Verständnis nur ein Punkt, an dem die verschiedenen expliziten und impliziten Vorstellungen und Interessen sichtbar werden. Roth meint, dass dieser Streit überholt wäre,

„wenn die Gesellschaft [begreifen würde, dass] sie selbst auf ständig zu erneuernden Lernprozessen beruht und eben diese in der Schule für sie zu initiieren sind“ (ebd.).

Dem möchte ich in einer bestimmten Hinsicht widersprechen: Selbst wenn die Gesellschaft dies einsehen würde, könnten die Machtbestrebungen der verschiedenen Kräfte nicht zum Stillstand gebracht werden (siehe Zitat von Merckens oben). Die Entscheidungen über den künftigen Weg werden seitens der involvierten Akteur\_innen wie Schulpolitik, Schulverwaltung, Eltern und Erziehungsberechtigten, Lehrer\_innen, Schüler\_innen usw. täglich getroffen. So, wie wir die Dynamik der unaufhörlichen gesellschaftlichen Erneuerung nicht stoppen können, vermögen wir auch die ständigen Aushandlungen nicht anzuhalten (diese sind ein Teil der Dynamik). Ob mehr Tradition oder mehr Revolution gewollt oder gewählt wird, kann nicht im Vorfeld festgemacht werden. Der Streit, von dem Roth oben spricht, kann nie endgültig entschieden werden. Lehrende und lernende Subjekte, die in der Schule als Meinungsträger\_innen fungieren, können nicht auf der Position der „traditionellen“ oder der „organischen Intellektuellen“ (Gramsci 2012) festgemacht werden, da diese Positionen fließend ineinander übergehen.

Was änderbar ist, ist der Grad der Bewusstheit über unsere dynamische Eingebundenheit in gesellschaftliche Verhältnisse und der Grad der Offenheit, mit der wir die Verhandlungen führen – unsere Kommunikationskultur. Der Streit kann und muss nicht übersprungen werden. Wir Lehrenden, Lernenden, Eltern, Verwaltenden etc. können nur versuchen, ihn offener zu führen und den ‚Ort‘, von dem aus wir sprechen, die Motive, die wir verfolgen, klarer zu benennen. Das bedeutet mitunter bei sich selbst zu beginnen.

Auffallend selten stellen sich Lehrende und Forschende in Pädagogik, Bildungs- und Erziehungswissenschaften jedoch die Frage nach der eigenen Verwobenheit. Als Lehrende und Forschende versuchen wir uns abseits des umkämpften Feldes zu positionieren; wir untersuchen, besprechen und erziehen Andere und stellen uns so gut wie nie die Fragen: ‚Was hat das mit mir zu tun?‘ ‚Warum interessiert mich das?‘ ‚Warum finde ich das wichtig?‘

Was wäre, wenn dieses Berufsethos des Schweigens unterbrochen würde?

Auf den Ort zu schauen, von dem aus wir sprechen, und die eigenen Interessen zu benennen, könnte uns dazu verhelfen, uns der eigenen individuellen Eingebundenheit in das allseitige Weltverhältnis bewusster zu werden. Dadurch könnten wir unsere Interpretations- und Handlungsfähigkeit ein Stück von der Selbstverständlichkeit, die sie verschleiert, befreien, um sie logischen und moralischen Überprüfungen zu unterziehen. Eine erhöhte Selbstwahrnehmung und eine selbstkritische Haltung könnten uns unterstützen, uns gleichzeitig als Lehrende und Lernende zu begreifen (vgl. Freire 2008), voneinander und miteinander zu lernen.

„Lernen beginnt [eben] am eigenen Leib und mit der eigenen Geschichte. Die Erkundungsreise zu mir selbst, zu den unbekannten Gebieten der eigenen Wünsche und Sehnsüchte, zu den verdrängten Leiden und zu den Erinnerungen des unterdrückten Widerstandes ist der notwendige Anfang des Lernens“ (Mergner 2003, S.78).

Dies wäre ein möglicher Weg zur „Entwicklung und Beförderung einer reflexiven Schulkultur“ (Mecheril 2012, S.18), zur Entwicklung einer „transparenten Schulpolitik“ (Rajh 2015, S.14) oder zur Entwicklung einer pädagogischen Kultur, „die ihre verbindliche Kraft nicht einfach aus bestehenden Konventionen“ (Peukert 1998, S.26) bezieht, sondern transformierende Entwicklung aus Kommunikation ermöglichen kann und in der Lage ist, den lernenden Subjekten die Möglichkeit zu geben, „die eigenen Verständnismöglichkeiten kreativ zu erweitern und erst neu zu erfinden, von dem bisherigen Selbst Abschied zu nehmen und ein neues Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur sachlichen Wirklichkeit zu gewinnen“ (ebd.). Dies wäre eine Möglichkeit, uns bis zu einem gewissen Grade von unseren Verstrickungen zu befreien, ein (kollektives) Bewusstsein der menschlichen Entwicklungs- und Lebensperspektiven zu schaffen und die Zukunft aktiver zu gestalten. Wenn wir davon ausgehen, dass Rassismus nur eine von mehreren, die soziale Wirklichkeit und die Gesamtheit schulischer Kontexterfahrungen prägenden Ungleichheitsdimensionen ist, dann wird es besonders deutlich, dass wir neue kohärente Konzepte und Vorgehensweisen brauchen, welche neue gemeinsame Begrifflichkeiten schaffen, um neues Bewusstsein hervorzubringen. Die Betonung der Intersektionalität könnte in diesem Zusammenhang den konzeptionellen Rahmen bieten, um erkennen zu können, dass Dominanz und Unterordnung nicht bipolar und eindeutig, sondern vielschichtig und widersprüchlich sind. Dies könnte einen Impuls bieten, sich zugleich sowohl als Mitglied dominanter als auch untergeordneter Gruppen wahrnehmen zu können. Durch ihren breiten Blick betont die Intersektionalität die verzahnte und verschachtelte Natur von Dominanzmechanismen, welche auf mehreren Ebenen gegliedert sind und als Teil einer größeren Herrschaftsmatrix fungieren. Wir, als Handelnde und Betroffene, Deklassierte und Deklassierende, tragen die Systeme der Unterdrückung und Privilegierung mit und halten sie aufrecht. Es liegt an uns, unsere Befangenheit bewusster wahrzunehmen, um die Systeme, in denen wir leben, gezielter zu gestalten<sup>106</sup>. Dies kann nicht allein dadurch erfolgen, indem wir Fremdzuschreibungen erkennen und uns diesen widersetzen, sondern auch indem wir gleichzeitig unsere eigene Privilegierung wahrnehmen und uns mit unseren blinden Flecken auseinandersetzen.

<sup>106</sup> Wir müssen sie nicht zwingend verändern.

-----

**„...Interessant ist die Frage: Wer sind die, welche Gesetz und die minimalsten Regeln des Anstands ignorieren? Und wer sind die, die ihren Müll aus dem Autofenster schmeißen? Die Kaugummis und noch Übleres unter Sessel kleben? Die ihre Bierdosen und noch viel mehr in den Wald hauen? Die alte Autoreifen zum Restmüll legen? Die usw. usf.?**

**Wir sind nicht so. Und Sie auch nicht. Also wer sind die?“**

**(Tartarotti 2013)**



# Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule(n)
AK	Arbeiterkammer
AMS	Arbeitsmarktservice
Art.	Artikel
AsylG	Asylgesetz
AuslBG	Ausländerbeschäftigungsgesetz
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BM.I.	Bundesministerium für Inneres
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ECTS-AP	European Credit Transfer and Accumulation System – Access Point
EU	Europäische Union
EuGH	Europäischer Gerichtshof
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
Föd.	Föderation
gem.	gemäß
Hervorh.	Hervorhebung
Hervorh. im Orig.	Hervorhebung im Original
Hervorh. M.I.	Hervorhebung Mishela Ivanova
Herz.	Herzegovina
Hg.	Herausgeber_in
Hgg.	Herausgebende
hrsg.	herausgegeben
i.d.F.v.	in der Fassung vom/von
i.d.g.F.	in der geltenden Fassung
Kap.	Kapitel
NAG	Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz
NMS	Neue Mittelschule
Nr.	Nummer
ÖGB	Österreichischer Gewerkschaftsbund
S.	Seite
s.g.	sogenannte
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem oder und andere
u.E.	unseres Erachtens
usf.	und so fort
usw.	und so weiter
u.v.m.	und vieles mehr
VBG	Vertragsbedienstetengesetz

vgl.	vergleiche
vs.	versus
Q	Quelle
Zi.	Ziffer
z.T.	zum Teil

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1:</b> Wanderungsbilanz 1961-2014: Zuzüge aus dem Ausland abzüglich Wegzüge ins Ausland .....	72
<b>Abb. 2:</b> In Österreich lebende Bevölkerung nach Staatsangehörigkeits- Gruppen .....	75
<b>Abb. 3:</b> Höchste abgeschlossene Schulbildung der 25- bis 34-Jährigen .....	81
<b>Abb. 4:</b> Bildungsabschlüsse der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren nach Migrationshintergrund .....	81
<b>Abb. 5:</b> Berufliche Qualifikation der 25- bis 34-jährigen Erwerbstätigen .....	82
<b>Abb. 6:</b> Überqualifizierung in gegenwärtiger Tätigkeit .....	82
<b>Abb. 7:</b> Durchschnittliche Quadratmeterzahl der Wohnung pro Person nach Geburtsland .....	83
<b>Abb. 8:</b> Klassifikation von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung .....	159
<b>Abb. 9:</b> Prozessmodell des Umgangs mit rassistischer Deklassierung .....	235
<b>Abb. 10:</b> Wirkungskräfte seitens der Subjekte im Prozess der Reproduktion (rassistischer) Ideologien und Repräsentationen .....	236

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1:</b> Ausgewählte Rassismustheorien und Erklärungsansätze, die auf einer mikrosoziologischen Ebene argumentieren .....	31
<b>Tab. 2:</b> Ausgewählte Rassismustheorien und Erklärungsansätze, die auf einer makrosoziologischen Ebene argumentieren .....	41
<b>Tab. 3:</b> Dimensionen von Rassismuserfahrungen nach Mecheril .....	61
<b>Tab. 4:</b> Wanderungssaldo 2005-2014 nach Staatsangehörigkeit .....	73
<b>Tab. 5:</b> Asylanträge und Erledigungen seit 1999 .....	74
<b>Tab. 6:</b> Formen der Aufenthalts- und Niederlassungsberechtigungen für Österreich gemäß NAG und AsylG. (Stand 2015) .....	76
<b>Tab. 7:</b> Erwerbstätige ausländische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger nach Beschäftigung entsprechend der Qualifikation .....	83
<b>Tab. 8:</b> Bewältigungsformen von rechtsextremen Übergriffen nach Böttger und Plachta .....	118
<b>Tab. 9:</b> Strategien im Umgang mit negativer sozialer Identität nach Tajfel .....	121
<b>Tab. 10:</b> Zusammensetzung der Diskussionsgruppen .....	143
<b>Tab. 11:</b> Dimensionen zur Klassifizierung von Strategien im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung .....	155
<b>Tab. 12:</b> Klassifikation von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung ....	161
<b>Tab. 13:</b> Passive Duldungsstrategien .....	166
<b>Tab. 14:</b> Aktive Duldungsstrategien .....	178
<b>Tab. 15:</b> Individuelle Aufstiegsstrategien .....	189
<b>Tab. 16:</b> Kollektive Aufstiegsstrategien .....	202
<b>Tab. 17:</b> Defensive Gegenstrategien .....	210
<b>Tab. 18:</b> Offensive Gegenstrategien .....	216



# Literaturverzeichnis

- Abdallah, Mogniss H. (2002): Kämpfe der Immigration in Frankreich: Übergänge in die Politik und soziale Transformationen. In: 1999: Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts 17 (1), S. 125-152.
- Abele, Ulrich (2008): Die Schulklasse als Gruppe. In: Gislinde Bovet und Volker Huwendiek (Hgg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Scriptor, S. 417-435.
- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften 8, Soziologische Schriften 1, hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980, S. 93-121.
- Adorno, Theodor W.; Frenkel-Brunswik, Else; Levinson, Daniel J.; Sanford, R. Nevitt (1950): The Authoritarian Personality. New York: Harper und Brothers.
- Allport, Gordon W. (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Amesberger, Helga; Halbmayr, Brigitte (2008): Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung.
- Arndt, Susan (2009): „Rassen“ gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der „Racial Turn“ als gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hgg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag, S. 340-362.
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2008): Sozialpsychologie. München: Pearson Studium.
- Asylgesetzt, abgekürzt AsylG, BGBl. I 2005/100 i.d.F.v. BGBl. I 87/2012/87.
- Asylstatistik 2006-2015. Online verfügbar unter [http://www.bmi.gv.at/cms/bmi\\_asylwesen/statistik/](http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_asylwesen/statistik/), zuletzt geprüft am 18.11.2015.
- Asyl- und Fremdenstatistik 2003-2005. Online verfügbar unter [http://www.bmi.gv.at/cms/bmi\\_asylwesen/statistik/](http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_asylwesen/statistik/), zuletzt geprüft am 18.11.2015.
- Auernheimer, Georg (1999): „Verlockender Fundamentalismus“ – ein problematischer Beitrag zum Diskurs über „ausländische Jugendliche“. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hgg.): Der Fundamentalismusverdacht. Opladen: Leske + Budrich, S. 119-133.
- Ausländerbeschäftigungsgesetz, abgekürzt AuslBG, BGBl. 1975/218 i.d.F.v. BGBl. I 2013/72.
- Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 28 (3), S. 3-33.
- Badawia, Tarek (2003): Identitätsentwicklung unter Bedingungen der Migration. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 131-147.
- Bade, Klaus J. (2008): Homo Migrans – Normalfall Migration. Erfahrungen und Probleme in Europa. In: Ewald Heinz und Marco Russo: Tagungsdokumentation – 2. ARGE-ALP-Symposium: Miteinander Zukunft – Bewegungen in der Aufnahmegesellschaft. Online verfügbar unter [http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-und-soziales/integration/downloads/Unterlagen/Dokumentation\\_ARGE\\_ALP\\_BEWEGUNGEN\\_Endfassung\\_deutsch.PDF](http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-und-soziales/integration/downloads/Unterlagen/Dokumentation_ARGE_ALP_BEWEGUNGEN_Endfassung_deutsch.PDF), zuletzt geprüft am 03.01.2013.
- Balibar, Étienne (1992a): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hgg.): Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag, S. 23-38.
- Balibar, Étienne (1992b): Rassismus und Nationalismus. In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hgg.): Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag, S. 49-84.
- Balibar, Étienne (1992c): Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hgg.): Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag, S. 107-130.
- Balibar, Étienne (1992d): Der „Klassen-Rassismus“. In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hgg.): Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag, S. 247-260.
- Balibar, Étienne (1998): Der Rassismus: auch noch ein Universalismus. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition, S. 175-188.
- Bauer, Sonja (2009): „Die Gesamtschuldebatte im historischen Kontext am Beispiel von Condorcet und Österreich“. Ein Vergleich der derzeitigen Argumente zur Einführung der Gesamtschule mit historischen Schriften. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien. Institut für Bildungswissenschaft. Online verfügbar unter [https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/inst\\_bildungswissenschaft/Diplomarbeit\\_Endfassung\\_2\\_.pdf](https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_bildungswissenschaft/Diplomarbeit_Endfassung_2_.pdf), zuletzt geprüft am 02.12.2014.
- Bauman, Zygmunt (1998): Moderne und Ambivalenz. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition, S. 23-49.

- Becker, Rolf (2007): Wie nachhaltig sind die Bildungsaufstiege wirklich? Eine Reanalyse der Studie von Fuchs und Sixt (2007) über die soziale Vererbung von Bildungserfolgen in der Generationenabfolge. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59 (3), S. 512-523.
- Becker, Rolf; Schubert, Frank (2006): Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (2), S. 253-284.
- Behr, Harry Harun (2010): Muslimische Identitäten und Islamischer Religionsunterricht. In: Harry Harun Behr, Christoph Boehinger, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid (Hgg.): Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht. Berlin: Lit-Verlag Dr. W. Hopf, S. 57-102.
- Berger Peter L.; Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berry, John W. (1996): Acculturation and Psychological Adaptation. In: Klaus J. Bade (Hg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 171-186.
- Berry, John W.; Poortinga, Ype H.; Segall, Marshall H.; Dasen, Pierre R. (2003): Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bielefeld, Ulrich (1998): Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition, S. 97-129.
- Bierhoff, Hans Werner (1998): Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blom, Herman (2009): Allochthone Polizisten bei der Polizei. Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 293-308.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hgg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band I. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 80-146.
- Böhnisch, Lothar (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Boer, Heike de (2012): Beobachtung und Professionalisierung. Die Bedeutung der Beobachtung für Professionalisierungsprozesse. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hgg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 301-310.
- Böttger, Andreas; Plachta, Kararzyna (2007): Bewältigungsstrategien von Opfern rechtsextremer Gewalt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 37, hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung, 31.08.2007. Online verfügbar unter [www.bpb.de/publikationen/2WTWH5.html](http://www.bpb.de/publikationen/2WTWH5.html), zuletzt geprüft am 08.04.2016.
- Böttger, Andreas; Lobermeier, Olaf; Plachta, Kararzyna (2014): Opfer rechtsextremer Gewalt. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, Thorsten; Kucharz, Diemut (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Barbara Friebertshäuser und Anedore Prengel (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 492-502.
- Bojadžijev, Manuela (2002): Antirassistischer Widerstand von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik: Fragen der Geschichtsschreibung. In: 1999: Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts, 17 (1), S. 125-152.
- Bojadžijev, Manuela (2008): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bonnet, Andreas (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Hgg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189-208.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2: Soziale Welt. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.7-46.
- Bourdieu, Pierre (1989): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourhis, Richard Y., Moise, Céline Léna, Perreault, Stéphane; Seneca, Senécal (1997): Immigration und Multikulturalismus in Kanada: Die Entwicklung eines interaktiven Akkulturationsmodells. In: Amélie Mummeny und Bernd Simon (Hgg.): Identität und Verschiedenheit: Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. Bern: Huber, S. 63-107.
- Brand, Ulrich; Scherrer, Christoph (2003): Contested Global Governance: Konkurrierende Formen und Inhalte globaler Regulierung. In: Kurswechsel, Zeitschrift für gesellschaftliche- wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen, Heft 1, S. 90-103.
- Broden, Anne (2009): Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: Weibke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hgg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau, S. 119-134.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hgg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA, Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung in NRW, S. 7-28.
- Bromme, Rainer; Haag, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Werner Helsper und Böhme Jeanette (Hgg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803-819.
- Brown, Rupert (2003): Beziehungen zwischen Gruppen. In: Wolfgang Stroebe, Klaus Jonas, Miles R. C. Hewstone: Sozialpsychologie: Eine Einführung. Berlin: Springer, S. 537-576.
- Bundesgesetz, mit dem das Arbeiterkammergesetz 1992 und das Arbeitsverfassungsgesetz geändert werden, BGBl. 2006/4, 13.01.2006.
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, BGBl. 2013/124, 11.07.2013.
- Bundes-Verfassungsgesetz, abgekürzt BVG, BGBl. 1930/1 i.d.F.v. BGBl. I Nr. 2005/81.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Caldwell, Cleopatra; Kohn-Wood, Laura P.; Schmeelk-Cone, Karen H.; Chavous, Tabbye M.; Zimmerman, Marc A. (2004): Racial discrimination and racial identity as risk or protective factors for violent behaviors in African American young adults. In: American Journal of Community Psychology 33 (1-2), S. 91-105.
- Campbell, Donald T. (1965): Ethnocentric and Other Altruistic Motives. In: D. Levine (Hg.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, S. 283-311.
- Cassidy, Clare; O'Connor, Rory C.; Howe, Christine; Warden, David (2004): Perceived Discrimination and Psychological Distress: The Role of Personal and Ethnic Self-Esteem. In: Journal of Counseling Psychology 51 (3), S. 329-339.
- Castro Varela, María do Mar (2007): Zeitgemäße Utopien: Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hgg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: UNRAST-Verlag, S. 270-290.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Castro Varela, María do Mar; Jagusch, Birgit (2009): Möglichkeitsräume und Widerstandsstrategien. Überlegungen zu einer geschlechtergerechten und antirassistischen Jugendarbeit. In: Weibke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hgg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau, S. 266-282.
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (2006): Minderheitenangehörige und „professionelles Handeln“. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hgg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung-Band 38. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 406-419.
- Christof, Eveline (2015): Macht als unliebsamer und tabuisierter Aspekt der Rolle von Lehrer/innen. In: Eveline Christof und Erich Ribolits (Hgg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 31-50.
- Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Aus dem Französischen übersetzt von Ronald Vouillié. Berlin: Merve.

- Çevikkollu, Fatih (2007): Der Integrator. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hgg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 129-131.
- Cohen, Philip (1998): Wir hassen Menschen, oder: Antirassismus und Antihumanismus. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, S. 311-335.
- Collins, Patricia Hill (1991): *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. London/New York: Routledge.
- Curriculum für den Studiengang Lehramt an der Sekundarstufe I – NMS, Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol 2013/44, 21.09.2013.
- Daten und Fakten 2001. Online verfügbar unter [http://www.bmi.gv.at/cms/bmi\\_service/daten\\_fakten/files/bmi\\_fakten\\_2001.pdf](http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_service/daten_fakten/files/bmi_fakten_2001.pdf), zuletzt geprüft am 8.4.2016.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223-238.
- Dei, George J. Sefa; Karumanchery, Leeno Luke; Karumanchery-Luik, Nisha (2004): *Playing the Race Card. Exposing White Power and Privilege* Second Printing. New York [u.a.]: Peter Lang.
- Deilami, Zahra (2009): Zur Relevanz einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Alltagsrassismus. In: Weibke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau, S. 366-375.
- DeMeulenaere, Eric (2009): Fluid Identities: Black Students Negotiating the Transformation of Their Academic Identities and School Performances. In: *International Journal of Critical Pedagogy* 2 (1), S. 30-48.
- Dermutz, Susanne (2008): Wurzeln des Widerstands gegen die Einführung des Gesamtschul-Systems in Österreich. In: *Schul-News* 2008 (05), S. 1-4.
- Dieckmann Susanne (2011): *weiße Flecken in der antirassistischen Bildungsarbeit? Eine Analyse rassismuskritischer Bildungsmaterialien mit Methoden der Kritischen weißseinsforschung*. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien. IDS Internationale Entwicklung. Online verfügbar unter <http://www.whitecharity.de/Dieckmann.pdf>, zuletzt geprüft am 08.04.2012.
- Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, BGBl. 2013/211, 27.12.2013.
- Dietrich, Katharina (2009): „Die Russen mögen die Türken nicht“. Zur (Re)Produktion von Rassismen am Beispiel junger Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler. In: Weibke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau, S. 349-365.
- Dietze, Gabriele (2006). Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren Hegemonialer Selbstreflexion. In: Martina Tißberger, Gabriele Dietze, Daniela Hrzán und Jana Husmann-Kastein (Hgg.): *Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus*. Critical Studies on Gender and Racism. Frankfurt am Main: Peter Lang, 219-247.
- Dürr, Rolf (2008): Moralerziehung-Erziehung zur Demokratie. In: Gislinde Bovet und Volker Huwendiek (Hgg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Scriptor, S. 476-491.
- Durkheim, Émile (1972): *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Ecarius, Jutta (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hgg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-108.
- Eckart, Evelin; Schratz, Michael (im Druck): Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel phänomenologischer Vignettenforschung. In: Malte Brinkmann (Hg.): *Tagungsband Pädagogik – Phänomenologie; Phänomenologie – Pädagogik*.
- Edel, Norbert; Popp, Markus (2008): Offener Unterricht. In: Gislinde Bovet und Volker Huwendiek (Hgg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Scriptor, S. 110-139.
- Eggers, Maureen Maisha (2009): Ein Schwarzes Wissensarchiv. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hgg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 18-21.
- Elias, Norbert (1987): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert; Scotson, John L. (1990): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- El-Nagashi, Faika Anna (2009): *Migrantische Sexarbeiterinnen – Überschreiterinnen des Erlaubten. Feministische Positionen in Österreich zu Position\*Sexarbeit*. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien. Institut für Politikwissenschaft.

- El-Nagashi, Faika Anna (2010): „Weder Schuldige, noch Opfer“ – Ermächtigungsstrategien im Kontext von Migration und Sexarbeit. *L'Homme. In: Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft* 21 (1), S. 75-83.
- El-Tayeb, Fatima (2003): Begrenzte Horizonte. Queer Identity in der Festung Europa. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hgg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 129-145.
- Erdheim, Mario (1994): *Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Aufsätze 1980-1987*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Essed, Philomena (1991): *Understanding Everyday Racism: an interdisciplinary theory*. Newbury Park: Sage.
- Essed, Philomena (1992): Rassismus und Migration in Europa. In: ARGUMENT-Sonderband AS 201. Hamburg: Argument Verlag.
- Esslinger-Hinz, Ilona; Sliwka, Anne (2011): *Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fakten 1999-2001. Online verfügbar unter [http://www.bmi.gv.at/cms/bmi\\_asylwesen/statistik/](http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_asylwesen/statistik/), zuletzt geprüft am 18.11.2015.
- Fanon, Frantz (1967): *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- Farr, Arnold (2009): Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungsrassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hgg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 40-55.
- Farrokhzad, Schahrzad (2007): „Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erzählungen. Berlin: Verlag Irena Regener.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferreira, Grada (2003): Die Kolonisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hgg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 146-165.
- Figueroa, Dimas (1989): *Paulo Freire zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Fiske, John (1989): *Understanding Popular Culture*. London, Sidney, Wellington: Unwin Hyman.
- Flam, Helena (2009): Diskriminierung in der Schule. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 239-257.
- Flick, Uwe (2005): Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hgg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 20-28.
- Flieger, Petra; Ivanova, Mishela (2013): „Türkenklassen“. Anmerkungen zur aktuellen Debatte über den Unterricht für Deutsch als Zweitsprache im Rahmen von Sprachklassen. In: Elisabeth Hussl, Lisa Gensluckner, Martin Haselwanter, Monika Jarosch und Horst Schreiber (Hgg.): *Gaismair-Jahrbuch 2014. Standpunkte*. Innsbruck: Studienverlag, S. 67-73.
- Fischer, Gottfried; Riedesser, Peter (1998): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. München: Reinhardt.
- Foucault, Michel (1983): *Sexualität und Wahrheit. 1. Band. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Luther H. Martin, Huck Gutman und Patrick H. Hutton (Hgg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Frankenberg, Ruth (2001): Die Politik der Whiteness: Ansichten von einer kulturellen Front. In: *Alaska-Zeitschrift für Internationalismus*, 12.04.2001. Online verfügbar unter <https://www.linksnet.de/artikel/17828>, zuletzt geprüft am 5.5.2017.
- Fraundorfer, Andrea (2011): Differenz und Professionalität: Vom prekären zum produktiven Umgang mit Differenz in Schule und Unterricht. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schrittmesser (Hgg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.wuv Universitätsverlag, S. 218-252.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Freire, Paulo (2008): *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Fremdenpolizeigesetz, abgekürzt FPG, BGBl. I 2005/100 i.d.F.v. BGBl. I Nr. 2015/70.

- Fuchs, Marek; Sixt, Michaela (2007): Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59 (1), 1-29.
- Ghaderi, Cinur (2014): Politische Identität-Ethnizität-Geschlecht: Selbstverortungen politisch aktiver MigrantInnen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Migrations- und Integrationspolitik).
- Gergen, Kenneth J. (2002): *Konstruierte Wirklichkeiten – eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goffman, Erving (1992): *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goldman, Alvin (2015): Social Epistemology. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/entries/epistemology-social/>, zuletzt geprüft am 19.01.2016.
- Gomolla, Mechthild (2010): Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In: Markus P. Neuen-schwander (Hg.): *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven*. Zürich: Rüegger, S. 61-90.
- Gramsci, Antonio (2004): *Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader*, hrsg. von Andreas Merkens. Hamburg: Argument Verlag.
- Gramsci, Antonio (2012): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Hamburg: Argument Verlag.
- Greve, Werner; Strobl, Rainer (2004): Social and Individual Coping with Threats: Outlines of an Interdisciplinary Approach. In: *Review of General Psychology* 8 (3), 194-207.
- Grossberg, Lawrence (1999): Was sind Cultural Studies? In: Karl H. Hörning und Rainer Winter (Hgg.): *Wider-spenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 43-83.
- Gültekin, Neväl (2003). Migration und Anwendung biographischer Methoden – die Theorie der Doppelperspektivität. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 81-92.
- Güngör, Kenan (2006): Integration mit Zugewanderten. Integrationskonzept des Landes Tirol mit Maßnahmenempfehlungen. Innsbruck: Land Tirol, Referat Integration der Abt. JUFF. Online verfügbar unter <https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/gesellschaft-soziales/integration/integrationsleitbild/integrationskonzept.pdf>, zuletzt geprüft am 01.12.2015.
- Güttler, Peter (2003): *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Guillaumin, Colette (1998): RASSE. Das Wort und die Vorstellung. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, S. 159-173.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): *Intellektuelle Migrantinnen. Subjektivitäten im Zeitalter der Globalisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003): Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hgg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 17-37.
- Häcker, Thomas (2016): Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Nebenfolge. Die Perspektive der Wissenschaft. In: Silvia-Iris Beutel, Katrin Höhmann, Hans Anand Pant und Michael Schratz (Hgg.): *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag, S. 40-52.
- Ha, Kien Nghi (2003): Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigration. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hgg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 56-107.
- Ha, Kien Nghi (2007): Postkoloniale Kritik und Migration – Eine Annäherung. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hgg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 41-54.
- Habermas, Jürgen (1990): *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1990*. Leipzig: Reclam Verlag.
- Hahm, Bettina (1994): Grenzen der Einfühlbarkeit und Möglichkeiten der Begegnung. Psychotherapeutische Erfahrungen mit Patienten multikultureller Biographie. In: Paul Mecheril und Thomas Teo (Hgg.): *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz Verlag, S. 95-123.

- Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Walter und M. Sprondel (Hgg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (1989): Ausgewählte Schriften. Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus, hrsg. von Nora Rätzl. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart (1989a): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178 (6), S. 913-921.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart (2008): Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag.
- Hamilton David L.; Gifford Robert K. (1976): Illusory correlation in Interpersonal Perception. A Cognitive Basis of Stereotypic Judgements. In: Journal of Experimental Social Psychology, 12, S. 392-407.
- Hamilton, David L.; Sherman, Steven J. (1989): Illusory Correlation: Implications for Stereotype Theory and Research. In: D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski, W. Stroebe (Hgg.): Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions. New York [u.a.]: Springer, S. 59-82.
- Harding, Sandra G. (1994): Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken die Wissenschaft neu. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Hasselhorn, Marcus (2009): Lernen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. Von der Beschreibung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten zur Analyse individueller Voraussetzungen erfolgreichen Lernens. In: Lernende Schule 46-47, S. 4-8.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse, Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument Verlag.
- Haug, Frigga (2013): Lernen lehren und Lehren lernen. In: Forum Kritische Psychologie 57, S. 34-62.
- Heimannsberg, Barbara (2000): Einleitung: Zum Umgang mit kulturellen Unterschieden. In: Barbara Heimannsberg und Christoph J. Schmidt-Lellek (Hgg.): Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln: Edition Humanistische Psychologie, S. 13-22.
- Heinz, Marco (1999): Der fundamentale Irrtum im „ethnischen Diskurs“ – Wilhelm Heitmeyers unkritischer Umgang mit einem undefinierten Begriff. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hgg.): Der Fundamentalismusverdacht. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-177.
- Heitmeyer, Wilhelm; Müller, Joachim; Schröder, Helmut (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hericks, Uwe; Kunze, Ingrid (2008): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Werner Helsper und Böhme Jeanette (Hgg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 747-778.
- Herwartz-Emden, Leonie; Küffner, Dieter (2006): Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2), S. 240-254.
- Herzog-Punzenberger, Barbara; Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Werner Specht (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2 – Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft, S. 164-185. Online verfügbar unter [https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2009\\_Band2\\_Kapitel-B2.pdf](https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2009_Band2_Kapitel-B2.pdf), zuletzt geprüft am 18.07.2017.
- Hoffmann, Lutz (1999): Die Konstruktion von Minderheiten als gesellschaftliches Bedrohungspotential. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hgg.): Der Fundamentalismusverdacht. Opladen: Leske + Budrich, S. 50-73.
- Holzcamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Karl Heinz Braun und Konstanze Wetzel (Red.) „Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln“ – Bericht von der 6. Internationalen Ferien Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Verant. von der Volkshochschule Stöbergasse (Wien) – Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft.
- Holzcamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Das Argument 36 (203), S. 41-58.
- Hong, Young-Sun (2007): Migrantischer Transnationalismus: Geteilte Geschichten zwischen West-Deutschland und Südkorea im Spannungsfeld von Rassifizierung und Gender. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hgg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag, S. 73-85.
- Horkheimer, Max (1991): Gesammelte Schriften, Band 6: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1997): *Dialektik der Aufklärung*. In: Theodor W. Adorno: *Gesammelte Schriften*, Band 3. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2010): *Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen*. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hgg.): *Diskriminierung – Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-20.
- Hornscheidt, Antje Lann (2011): *Die wissenschaftliche und mediale Normalisierung von gesellschaftlichen Normen zu Beschimpfungen und Pejorisierungen*. In: Antje Lann Hornscheidt, Ines Jana und Hanna Acke (Hgg.): *Schimpfwörter – Beschimpfungen – Pejorisierungen*. Wie in Sprache Macht und Identitäten verhandelt werden. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 126-152.
- Hüther, Gerald (2009): *Lernen durch Erfahrung. Neurobiologische Erkenntnisse als Rückenstärkung für Wegbereiter einer neuen Schulkultur*. In: *Lernende Schule* 46-47, S. 9-13.
- Humboldt, Wilhelm von (1793): *Theorie der Bildung des Menschen*. Bruchstück. In: Wilhelm von Humboldt (1980): *Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta, S. 234-240.
- Hummrich, Merle (2003): *Generationsbeziehungen bildungserfolgreicher Migrantinnen*. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 268-281.
- Hund, Wulf D. (2006). *Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hunn, Karin (2005): „Nächstes Jahr kehren wir zurück ...“. *Die Geschichte der türkischen „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Huntington, Samuel P. (1997): *Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München [u.a.]: Europaverlag.
- Huwendiek, Volker (2008): *Unterrichtsmethoden*. In: Gislinde Bovet und Volker Huwendiek (Hgg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Scriptor, S. 70-109.
- Huxel, Katrin (2014): *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Igel, Ulrike; Brähler, Elmar; Grande, Gesine (2010): *Der Einfluss von Diskriminierungserfahrungen auf die Gesundheit von MigrantInnen*. In: *Psychiatrische Praxis* 37, S. 183-190.
- Integrationsvereinbarungs-Verordnung, abgekürzt IV-V, BGBl. II 2005/449 i.d.F.v. BGBl. II 2011/205.
- Ivanova, Mishela (2004): *Individuelle und interaktive Coping-Strategien im Umgang mit Diskriminierung. Forschungsbericht Fokusgruppen mit MigrantInnen. Studie im Rahmen des EU-Projektes MIDAS Wirksame Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsmarkt*. Online verfügbar unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/coping\\_strategien\\_diskriminierung.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/coping_strategien_diskriminierung.pdf), zuletzt geprüft am 08.02.2016.
- Ivanova, Mishela (2006): *Diskriminierungserfahrungen und Coping von in Österreich lebenden MigrantInnen*. Band IV des Forschungsberichts über das EQUAL-Projekt MIDAS – Wirksame Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsmarkt, Modul I: Empowerment durch Selbstorganisation von MigrantInnen – ein Aktionsforschungsprojekt, hrsg. von Pier-Paolo Pasqualoni und Max Preglau. Innsbruck: Institut für Soziologie, Universität Innsbruck. Forschungsbericht Nr. 56/4. Online verfügbar unter <http://www.imz-tirol.at/images/stories/studien/forschungsbericht%2056-4.pdf>, zuletzt geprüft am 05.02.2016.
- Ivanova, Mishela (2011): *Einflussfaktoren auf Bildungswünsche und Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. In: Gudrun Biffl und Lydia Rössl (Hgg.): *Migration & Integration 2 – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Bad Vöslau: omnium, S. 37-60.
- Ivanova, Mishela (2014): *Wer spricht zu wem in der Migrationsforschung?* In: Gudrun Biffl und Lydia Rössl (Hgg.): *Migration & Integration 5 – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Bad Vöslau: omnium, S. 123-138.
- Ivanova, Mishela; Kerschbaumer, Caroline (2011): *Widerstand und Zivilcourage: Theoretische Überlegungen und Einblicke in die Zivilcourage Trainings von ZARA (Verein für Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit)*. In: *Der Apfel*, hrsg. von Österreichisches Frauenforum Feministische Theologie 100 (4), S. 17-19.
- Jain, Anil (2003): *Differenzen der Differenz: Umbrüche in der Landschaft der Alterität*. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hgg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 259-269.
- Johnston-Arthur, Araba Evelyn (2007): „Es ist Zeit, der Geschichte eine Gestalt zu geben...“ *Strategien der Entkolonisierung und Ermächtigung im Kontext der modernen afrikanischen Diaspora in Österreich*. In: Kien



- Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hgg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 423-444.
- Juhász, Anne; Mey, Eva (2003a): *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Juhász, Anna; Mey, Eva (2003b): *Biographien von Angehörigen der zweiten Generation. Das Beispiel der Schweiz*. In: Ursula Apitzsch und Mechthild M. Jansen (Hgg.): *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse*. Münster: Westfälisches Dampfboot (Kritische Theorie und Kulturforschung, Band 6), S. 93-110.
- Junker, Carsten (2009): *Wießsein in der akademischen Praxis: Überlegungen zu einer kritischen Analysekatgorie in den deutschsprachigen Kulturwissenschaften*. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hgg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 427-443.
- Kalpaka, Annita (2006): *Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfälle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz*. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hgg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung-Band 38*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 387-405.
- Kalpaka, Anita; Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hgg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 77-98.
- Kalpaka, Annita; Rätzl, Nora (1994): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Köln: Dreisam Verlag.
- Kampmann, Bärbel (1994): *Schwarze Deutscher. Lebensrealität und Probleme einer wenig beachteten Minderheit*. In: Paul Mecheril und Thomas Teo (Hgg.): *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz Verlag, S. 125-143.
- Kant, Immanuel (1839a): *Über die verschiedenen Racen der Menschen [1775]*. In: Immanuel Kant's sämtliche Werke, hrsg. von Karl Rosenkranz und Friedrich Schubert. Leipzig: Leopold Voss, S. 315-332.
- Kant, Immanuel (1839b): *Bestimmung des Begriffs einer Menschenrace [1785]*. In: Immanuel Kant's sämtliche Werke, hrsg. von Karl Rosenkranz und Friedrich Schubert. Leipzig: Leopold Voss, S. 335-354.
- Kant, Immanuel (1999): *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Mit einem Text zur Einführung von Ernst Cassirer*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Khorchide, Mouhanad (2007): *Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation*. In: Hilde Weiss (Hg.): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-244.
- Kilomba, Grada (2009): *Das N-Wort und Trauma*. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 140-145.
- King Kimberly R. (2005): *Why is discrimination stressful? The mediating role of cognitive appraisal*. In: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 11 (3), 202-212.
- Kirkcaldy, B.; Wittig U.; Furnham, A.; Merbach, M.; Siefen, R. G. (2006): *Migration und Gesundheit*. In: *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 49, S. 873-883.
- Klafki, Wolfgang (1991): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klein, Melanie (1987): *Die Psychoanalyse des Kindes*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli (2007): *Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität*. In: Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp und Birgit Sauer (Hgg.): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 19-41.
- Kössler, Henning (1989): *Bildung und Identität*. In: Henning Kössler (Hg.): *Identität. Fünf Vorträge*. Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg Universitätsbibliothek, S. 51-65.
- Kohlberg, Lawrence (1995): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Kraler, Christian (2008): *Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten*. In: *Schulverwaltung Spezial* 1/2008, S. 4-7.
- Kristen, Cornelia (2006): *Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (1), S. 79-97.
- Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Krotz, Friedrich (2005): Handlungstheorien. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hgg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 40-49.
- Krueger, Richard A. (1998): *Analysing & Reporting Focus Group Results*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lacan, Jacques (1975): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Jacques Lacan Schriften I, hrsg. von Norbert Haas. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 61-70.
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lampert, Claudia (2005): Grounded Theory. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hgg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 516-526.
- Lang, Susanne (1999): Zur Konstruktion des Feindbildes „Islam“ in der Bielefelder Studie „Verlockender Fundamentalismus“. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hgg.): *Der Fundamentalismusverdacht*. Opladen: Leske + Budrich, S. 134-158.
- Latour, Bruno (2009): Faktur/Fraktur. Vom Netzwerk zur Bindung. In: Martin G. Weiss (Hg.): *Bios und Zoë. Die menschliche Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 359-385.
- Latour, Bruno (2014): Ein Kollektiv von Menschen und nichtmenschlichen Wesen. In: Frank Adloff, Sebastian M. Bütter, Stephan Moebus und Rainer Schützeichel (Hgg.): *Kulturosoziologie. Klassische Texte – Aktuelle Debatten. Ein Reader*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 341-361.
- Leiprecht, Rudolf (2006): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hgg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung-Band 38*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 317-366.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hgg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung-Band 38*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 218-234.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2009): Rassismus-Sexismus-Intersektionalität In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 179-198.
- Liebkind Karmela; Jasinskaja-Lahti Inga (2000): The influence of experiences of discrimination on psychological stress: a comparison of seven immigrant groups. In: *Journal of Community & Applied Social Psychology* 10 (1), S. 1-16.
- Lindemann, Gesa (2008): Ein Weg oder ein Holzweg. Über Latours Versuch von einer Theorie der Arbeit im Labor zu einer allgemeinen Sozial- und Gesellschaftstheorie zu kommen. In: *Soziologische Revue* 31, S. 344-349.
- Lipowsky, Frank (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. In: *Friedrich Jahresheft* 25, S. 26-30.
- Loos, Peter; Schäffer Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Loos, Maike (2001): Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. In: *Die deutsche Schule* 93 (2), S. 186-198.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Mannheim, Karl (1971): Das Problem der Generationen. In: Ludwig von Friedeburg (Hg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 23-48.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannitz, Sabine (2003). Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkinder. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 149-165.
- Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch – Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. In: *Soziologica*. Band II, hrsg. von Hilde Weiss und Christoph Reinprecht. Wien: Braumüller.

- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hgg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-70.
- Martschinke, Sabine (2008): Förderung von Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept. In: Karl-Heinz Arnold, Olga Graumann und Anatoli Rakhkochkine (Hgg.): *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 303-312.
- Marx, Karl (1852): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Karl Marx und Friedrich Engels: *Werke*, Band 8. Berlin: Dietz Verlag (1972), S. 115-207. Online verfügbar unter [http://www.derfunke.at/html/pdf/faschismus/marx\\_brumaire.pdf](http://www.derfunke.at/html/pdf/faschismus/marx_brumaire.pdf), zuletzt geprüft am 12.04.2016.
- Mayo, Peter (2007): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. *Perspektiven einer veränderten Praxis*. Hamburg: Argument Verlag.
- Mayring, Philipp; Hurst, Alfred (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hgg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 436-444.
- Mead, George Herbert (1980): Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mebach Martin; Wittig Ulla; Brähler Elmar (2008): Angst und Depression polnischer und vietnamesischer MigrantInnen in Leipzig unter besonderer Berücksichtigung ihres Eingliederungsprozesses. In: *PPmP* 58 (3/04), S. 146-154.
- Mecheril, Paul (1994): Die Lebenssituation Anderer Deutscher. Eine Annäherung in dreizehn thematischen Schritten. In: Paul Mecheril und Thomas Teo (Hgg.): *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz Verlag, S. 57-93.
- Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Paul Mecheril und Thomas Teo (Hgg.): *Psychologie und Rassismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 175-201.
- Mecheril, Paul (1999): Wer spricht über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hgg.): *Der Fundamentalismusverdacht*. Opladen: Leske + Budrich, S. 231-266.
- Mecheril, Paul (2001): Psychologische Erklärungsansätze zum Rassismus. Einige Problematisierungen. Vortagsmanuskript. Köln, Fachtagung „Rassismus pur“, 24. Oktober 2001. Online verfügbar unter [http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF/Vortrag\\_Mecheril.pdf](http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF/Vortrag_Mecheril.pdf), zuletzt geprüft am 12.04.2016.
- Mecheril, Paul (2002): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg: Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-34.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2005a): Der doppelte Mangel des Schwarzen Subjektes. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hgg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 73-79.
- Mecheril, Paul (2005b): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (Hgg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-328.
- Mecheril, Paul (2006a): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten... In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hgg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung-Band 38*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 462-471.
- Mecheril, Paul (2006b): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Joachim Hohl und Heiner Keupp (Hgg.): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 119-143.
- Mecheril, Paul (2008): Der Begriff der Zugehörigkeit als migrationspädagogischer Bezugspunkt. In: Barbara Rendtorff und Svenia Burckhart (Hgg.): *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 78-88.
- Mecheril, Paul (2010): Die Kulturalisierung der Psyche. Über die Konstruktion von Fremdheit und die Konsequenzen für die psychosoziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: online magazin von migrantinnen für

- alle. Linz: maiz. Online verfügbar unter <http://www.migrazine.at/artikel/die-kulturalisierung-der-psyche>, zuletzt geprüft am 12.04.2016.
- Mecheril, Paul (2012): Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt – eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen „Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen“. Online verfügbar unter [http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/kommentar\\_mecheril.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/kommentar_mecheril.pdf), zuletzt geprüft am 12.04.2016.
- Mecheril, Paul; Arens, Susanne; Spannring, Reingard (2011): bildung-macht-unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs. In: Reingard Spannring, Susanne Arens und Paul Mecheril (Hgg.): bildung-macht-unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck: innsbruck university press, S. 7-17.
- Mecheril, Paul; Melter, Claus (2009): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 13-22.
- Mecheril, Paul; Scherschel, Karin (2009): Rassismus und „Rasse“. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 39-58.
- Mecheril, Paul; Scherschel, Karin; Schröder, Mark (2003): „Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist, du zu sein“. Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 93-107.
- Mecheril, Paul; Witsch, Monika (2006): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. In: Paul Mecheril und Monika Witsch (Hgg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-20.
- Melter, Farah (2011): Rassis-Mus? Nein danke, ich bin satt! Berlin: Aurora.
- Melter, Claus (2000): Zwischen Aktion und Resignation. Flüchtlinge und Initiativgruppen im Widerstand gegen Abschiebungen. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann Verlag.
- Melter, Claus (2009): Rassismuskritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung). In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 277-292.
- Melter, Claus (2011): Rassismuskritische institutionelle Verantwortlichkeit als „Luxus“ oder als Kernanliegen? Möglichkeiten, Chancen und Schwierigkeiten des Nachdenkens und Handelns von Institutionen in Bezugnahme auf Rassismus. In: Landeshauptstadt München Direktorium und Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund AMIGRA (Hgg.): Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung. Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit. Dokumentation Fachtagung zu Rassismuserfahrungen 12/2010. München, S. 40-54. Online verfügbar unter [http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung\\_alltagsrassismus.pdf](http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung_alltagsrassismus.pdf), zuletzt geprüft am 12.04.2016.
- Mendivil, Julio (2007): Das „zivilisierte Denken“. Reflexionen eines peruanischen Musikethnologen über eine Feldforschung in den „traumatischen Tropen“ Deutschlands. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hgg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag, S. 135-146.
- Mergner, Gottfried (2003): Zwanghafte und erzwungene Identitäten. Zur Theorie sozialer Lerngrenzen. In: Thomas Geisen und Allen Karcher (Hgg.): Grenze. Sozial – politisch – kulturell: Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen. Frankfurt am Main, London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 63-82.
- Merkens, Andreas (2004a): Einleitung. In: Antonio Gramsci: Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader, hrsg. von Andreas Merkens. Hamburg: Argument Verlag, S. 6-14.
- Merkens, Andreas (2004b): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Antonio Gramsci: Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader, hrsg. von Andreas Merkens. Hamburg: Argument Verlag, S. 15-46.
- Mertens, Wolfgang (1997): Symbolischer Interaktionismus. In: Dieter Frey und Siegfried Greif (Hgg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, S. 81-87.

- Messerschmidt, Astrid (2009): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 59-74.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Zwischen Entnormalisierung und Distanzierung – vier Muster im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hgg.): Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41-57.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: P. Kirchheim.
- Milborn, Corinna (2006): Gestürmte Festung Europa: Einwanderung zwischen Stacheldraht und Ghetto. Das Schwarzbuch. Wien (u. a.): Styria Premium Verlag.
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument Verlag.
- Miles, Robert (1998): Die Idee der „Rasse“ und Theorien über Rassismus: Überlegungen zur britischen Diskussion. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition, S. 189-218.
- Mitgutsch, Konstantin (2008): Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal und Ines Maria Breinbauer (Hgg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 263-277.
- Moebius, Stephan (2003): Die soziale Konstruktion des Anderen. Grundrisse einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft nach Lévinas und Derrida. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Motakef, Mona (2009): Das Menschenrecht auf Bildung als Rassismuskritik: Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weibke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hgg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau, S. 79-96.
- Münz, Rainer; Zuser, Peter; Kytir, Josef (2003): Grenzüberschreitende Wanderungen und ausländische Wohnbevölkerung. Struktur und Entwicklung. In: Heinz Fassmann und Irene Stacher (Hgg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag, S. 20-61.
- Mysorekar, Sheila (2007a): Guess my Genes. Von Mischlingen, MiMiMis und Multiracials. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hgg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag, S. 161-170.
- Mysorekar, Sheila (2007b): Widerstand. Poesie des Überlebens. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hgg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag, S. 339-346.
- Nairz-Wirth, Erna (2011): Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schrittemser (Hgg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf Wien: facultas.wuv Universitätsverlag, S. 163-186.
- Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, abgekürzt NAG, BGBl. I 2005/100 i.d.F.v. BGBl. I Nr. 70/2015.
- Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie. Methodenbegründung. Anwendung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Nijstad, Bernhard A.; van Knippenberg, Daan (2007): Gruppenpsychologie: Grundlegende Prinzipien. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe und Miles Hewstone (Hgg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Heidelberg: Springer, S. 409-441.
- Nino, Diana Carolina Novoa; Bruger, Marcela Tschischke (2011): Über das Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: Thomas Mikhail (Hg.): Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem? Karlsruhe: KIT Scientific, S. 65–84.
- Nohl, Arnd-Michael (2003). Adoleszenz-Bildung-Migration. Die Neuformation mehrdimensionaler Milieus und ihre dokumentarische Interpretation. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 167-179.
- Nussbaum, Astrid Riedener (2006): »Ich pack's!« Wie die Entwicklung von Kontrollüberzeugungen und das Wohlbefinden bei Jugendlichen gefördert werden können. Neurowissenschaftlich angeleitete Pädagogik der Ichstärke-Ermutigung und der Anbahnung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. In: Ulrich Herrmann

- (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 182-199.
- Oberprantacher, Andreas (2006a): Analyse der Protokolle zu 127 Leitfadeninterviews mit EntscheidungsträgerInnen in Vereinen von und für MigrantInnen. Band II des Forschungsberichts über das EQUAL-Projekt MIDAS – Wirksame Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsmarkt, Modul I: Empowerment durch Selbstorganisation von MigrantInnen – ein Aktionsforschungsprojekt, hrsg. von Pier-Paolo Pasqualoni und Max Preglau. Innsbruck: Institut für Soziologie, Universität Innsbruck. Forschungsbericht Nr. 56/2. Online verfügbar unter <http://www.imz-tirol.at/images/stories/studien/forschungsbericht%2056-2.pdf>, zuletzt geprüft am 05.02.2016.
- Oberprantacher, Andreas (2006b): Analyse von 23 Biographischen Interviews mit in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten. Band III des Forschungsberichts über das EQUAL-Projekt MIDAS – Wirksame Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsmarkt, Modul I: Empowerment durch Selbstorganisation von MigrantInnen – ein Aktionsforschungsprojekt, hrsg. von Pier-Paolo Pasqualoni und Max Preglau. Innsbruck: Institut für Soziologie, Universität Innsbruck. Forschungsbericht Nr. 56/3. Online verfügbar unter <http://www.imz-tirol.at/images/stories/studien/forschungsbericht%2056-3.pdf>, zuletzt geprüft am 05.02.2016.
- Oesterreich, Detlef (1996): Flucht in die Sicherheit. Zur Theorie des Autoritarismus und der autoritären Reaktion. Opladen: Leske + Budrich.
- Oesterreich, Detlef (1997): Krise und autoritäre Reaktion. In: Gruppendynamik 28 (3), S. 259-272.
- Paseka, Angelika (2011): Transformationen – Brüche – Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schritteser (Hgg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf Wien: facultas.wuv Universitätsverlag, S. 123-162.
- Pasqualoni, Pier-Paolo (2004): Zum alltäglichen Umgang mit Rassismus. Antworten von MigrantInnen auf Diskriminierungserfahrungen. Band I: Theoretische und Methodologische Zugänge. Innsbruck: Institut für Soziologie, Universität Innsbruck. Forschungsbericht Nr. 56/1. Online verfügbar unter <http://www.imz-tirol.at/images/stories/studien/forschungsbericht%2056-1.pdf>, zuletzt geprüft am 05.02.2016.
- Pech, Ingmar (2009): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Gabi Elverich, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hgg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: UNRAST-Verlag, S. 63-92.
- Pêcheux, Michel (1984a): zu rebellieren und zu denken wagen! ideologien, widerstände, klassenkampf. Teil 1. In: kultuRRevolution – zeitschrift für angewandte diskurstheorie, Heft 5, Februar, S. 61-65.
- Pêcheux, Michel (1984b): zu rebellieren und zu denken wagen! ideologien, widerstände, klassenkampf. Teil 2. In: kultuRRevolution – zeitschrift für angewandte diskurstheorie, Heft 6, Juni, S. 63-66.
- Pelinka, Anton (2008): Verharmlost nicht die Extremisten. In: Falter 41/2008, S.6.
- Perchinig, Bernhard (2010): Von der Fremdarbeit zur Integration? Migrations- und Integrationspolitik in Österreich seit 1945. In: Vida Bakondy, Simonetta Furfoglia, Jasmina Janković, Cornelia Kogoj, Gamze Ongan, Heinrich Pichler, Ruby Sircar und Renée Winter (Hgg.): Viel Glück! Migration heute. Wien, Belgrad, Zagreb, Istanbul. Good Luck! Migration Today. Vienna, Belgrade, Zagreb, Istanbul. Vienna: Mandelbaum Verlag, S. 142-160.
- Perler, Dominik (2012): Zweifel und Gewissheit. Skeptische Debatten im Mittelalter. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meinert A. Meyer und Andrea Reinartz (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-29.
- Peukert, Helmut (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (4), S. 507-524.
- Piesche, Peggy (2009): Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung? In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hgg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag, S. 14-17.
- Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

- Popal, Mariam (2007): Kopftücher HipHop – Körper sprechen schweigend (andere) Geschichten. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hgg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 87-109.
- Portera, Agostino (2003): Identitätskonzepte Jugendlicher italienischer Herkunft mit Migrationserfahrung. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 181-193.
- Pott, Andreas (1999): Ethnizität und Migrationsgewinner. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hgg.): *Der Fundamentalismusverdacht*. Opladen: Leske + Budrich, S. 178-193.
- Pott, Andreas (2003): Zur gesellschaftlichen Produktion ethnischer Eliten. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 218-227.
- Prasad, Nivedita (1994): Verinnerlichter Kolonialismus. In Olga Uremović und Gundula Oerter (Hgg.): *In: Frauen zwischen Grenzen. Rassismus und Nationalismus in der feministischen Diskussion*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 161-167.
- Prasad, Nivedita (2009): Gewalt und Rassismus als Risikofaktor für die Gesundheit von Migrantinnen. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter <http://www.boell.de/demokratie/geschlechter/feminismus-geschlechterdemokratie-gewalt-rassismus-als-risikofaktoren-fuer-die-gesundheit-von-migrantinnen-13959.html>, zuletzt geprüft am 18.04.2012.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Annedore (2011): Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 23–48.
- Prenzel, Annedore (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finner, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hgg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16–31.
- Prenzel, Annedore (2015a): Inklusive Schulen als „Caring Communities“. In: Rita Braches-Chyrek, Carina Fischer, Cosimo Mangione, Anke Penczek und Sibylle Rahm (Hgg.): *Herausforderung Inklusion. Schule - Unterricht - Profession*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 81–97.
- Prenzel, Annedore (2015b): *Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen*. In: Thomas Häcker und Maik Walm (Hgg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–46.
- Prommer, Elizabeth (2005): Codierung. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hgg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 404-413.
- Purkarth, Margarete (2007): *Dekonstruktivismus. Postmoderner Mythos oder Chance für einen erneuerten politischen Feminismus?* Diplomarbeit. Rosa Mayreder College, Wien. Online verfügbar unter [http://www.vhs.at/fileadmin/uploadsrmc/downloads/Service/FGS\\_Diplomarbeiten/DAPurkarth\\_10.pdf](http://www.vhs.at/fileadmin/uploadsrmc/downloads/Service/FGS_Diplomarbeiten/DAPurkarth_10.pdf), zuletzt geprüft am 29.05.2012.
- Radtke, Frank-Olaf (1998): Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, S. 79-96.
- Radtke, Frank-Olaf (2008): Schule und Ethnizität. In: Werner Helsper und Böhme Jeanette (Hgg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 651-672.
- Rajh, Thomas (2015): Ideologie, Macht, Schule. 25 Jahre nach der Wende propagiert Baden-Württembergs Gemeinschaftsschule die schulpolitische Utopie des realen Bildungssozialismus. Eine Analyse ihrer Verheißungen. In: *Schulpädagogik heute* 12 (6). Online verfügbar unter [http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft12/04\\_Forum/04\\_04.pdf](http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft12/04_Forum/04_04.pdf), zuletzt geprüft am 23.09.2015.
- Reckwitz, Andreas (2008): Latours Plädoyer für eine poststrukturalistische Heuristik des Sozialen. In: *Soziologische Revue* 31/2008, S. 337-343.
- Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz (2006): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hgg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 613-658.

- Reisigl, Martin; Wodak, Ruth (2001). *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London/New York: Routledge.
- Renner, Walter (2011): Prerequisites and Theoretical Assumptions. In: Walter Renner (Hg.): *Sponsorships for Refugees and Asylum Seekers. A Research Report on Social Support as a Moderator of Acculturative Stress: Theoretical Assumptions, Results, and Recommendations*. Innsbruck: Universitätsverlag Studia, S. 22-31.
- Reuter, Julia (2011): *Geschlecht und Körper. Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ricker, Kirsten (2003). *Migration, Biographie, Identität – Der biographische Ansatz in der Migrationsforschung*. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 53-65.
- Riesenfelder, Andreas; Schelepa, Susanne; Wetzel, Petra (2011): *Beschäftigungssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Wien. Teilbericht No 4: Sprachkompetenzen*. Wien: L&R Sozialforschung.
- Rodenberg, Birte; Wichterich, Christa (1999): *Macht gewinnen. Eine Studie über Frauenprojekte der Heinrich-Böll-Stiftung im Ausland*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Rolf, Arnold (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz* 114 (5), S. XVII-XX.
- Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Rommelspacher, Birgit (1999): Die Multikulturelle Gesellschaft am Ende – oder am Anfang? In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hgg.): *Der Fundamentalismusverdacht*. Opladen: Leske + Budrich, S. 21-35.
- Rommelspacher, Birgit (2003): Grenzen ziehen. Fremdheit und soziale Distanz. In: Thomas Geisen und Allen Karcher (Hgg.): *Grenze. Sozial – politisch – kulturell: Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen*. Frankfurt am Main, London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 47-61.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 25-38.
- Rostock, Petra (2014): *Jenseits von „Identität“? Zu den Un/Möglichkeiten nicht-identitärer Strategien politischen Handelns*. Dissertation. Frankfurt am Main, Goethe-Universität, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/1063632218/34>, zuletzt geprüft am 15.03.2016.
- Roth, Heinrich (1954): Erzieht unser Schulunterricht zum produktiven Denken? In: Roth Heinrich: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1976, S. 157-168.
- Roth, Heinrich (1958): Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Roth Heinrich: *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967*, hrsg. von Hans Tierisch und Hans Tütken. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1967, S. 9-56.
- Roth, Heinrich (1960): Psychologie des Lernens und Unterrichtens. In: Roth Heinrich: *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967*, hrsg. von Hans Tierisch und Hans Tütken. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1967, S. 162-192.
- Roth, Heinrich (1961): Der Wandel des Begabungsbegriffes. In: Heinrich Roth: *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1965, S. 81-113.
- Roth, Heinrich (1965): Empirische Pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten. In: Roth Heinrich: *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967*, hrsg. von Hans Tierisch und Hans Tütken. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1967, S. 139-152.
- Roth, Heinrich (1966): *Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6, S. 75-84.
- Roth, Heinrich (1969): Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Roth Heinrich: *Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern. Auswahl: Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift: Die Deutsche Schule*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1969, S. 56-76.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie, Band II, Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Roth, Heinrich (1976): Über einige Modebegriffe der Pädagogik heute. In: Heinrich Roth: *Der Lehrer und seine Wissenschaft: Erinnertes und Aktuelles. Ein Interview von Dagmar Friedrich zu seinem 70. Geburtstag*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, S.96-108.
- Said, Edward W. (2010): *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.



- Sanbonmatsu, David M.; Sherman, Steven J.; Hamilton, David L. (1987): Illusory Correlation in the Perception of Individuals and Groups. In: *Social Cognition* 5 (1), S.1-25.
- Sartori, Vera; Hettfleisch, Gerhard; Preglau, Max (2006): Selbstorganisation von MigrantInnen und Projektbilanz. Band V des Forschungsberichts über das EQUAL-Projekt MIDAS – Wirksame Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsmarkt, Modul I: Empowerment durch Selbstorganisation von MigrantInnen – ein Aktionsforschungsprojekt, hrsg. von Pier-Paolo Pasqualoni und Max Preglau. Innsbruck: Institut für Soziologie, Universität Innsbruck. Forschungsbericht Nr. 56/5. Online verfügbar unter <http://www.imz-tirol.at/images/stories/studien/forschungsbericht%2056-5.pdf>, zuletzt geprüft am 5.2.2016.
- Sassen, Saskia (1997): *Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schäffer, Burkhard (2005): Gruppendiskussion. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hgg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 304-314.
- Schäffer, Ottfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ottfried Schäffer (Hg.): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-42.
- Scharathow, Wiebke; Melter, Claus; Leiprecht, Rudolf; Mecheril, Paul (2009): Rassismuskritik. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 10-12.
- Schenz, Christina (2011): Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schritteser (Hgg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* Wien: facultas.wuv Universitätsverlag, S. 187-214.
- Scherr, Albert (2009): Rassismus oder Rechtsextremismus? Annäherung an eine vergleichende Betrachtung zweier Paradigmen jenseits rhetorischer Scheinkontroversen. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 75-97.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript Verlag.
- Scherschel, Karin (2009): Rassismus als flexible symbolische Ressource – Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 123-139.
- Schiffauer, Werner (1999): Beschwörungsrhetorik: Zur Konstruktion des islamischen Fundamentalismus in der Wissenschaft. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hgg.): *Der Fundamentalismusverdacht*. Opladen: Leske + Budrich, S. 101-118.
- Schiffmann, Rudolf; Wicklund, Robert A. (1988): Eine Kritik der Social Identity Theory von Tajfel und Turner. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 19 (3), S. 159-174.
- Schnell, Tatjana (2010): SOS Abendland? Muslimischer Glaube und Integration. In: *Internationale Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik in Wirtschaft und Gesellschaft* 35 (2), S. 3-17.
- Schratz, Michael (2009): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: *Lernende Schule* 12 (46/47), S. 16-21.
- Schratz, Michael (2016): Guter Unterricht ermöglicht einzigartige Lernwege. In: Silvia-Iris Beutel, Katrin Höhmann, Hans Anand Pant und Michael Schratz (Hgg.): *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag, S. 66-79.
- Schratz, Michael; Schritteser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea (2008): Domänen von Lehrer/innen-professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/-bildung. In: Christian Kraller und Michael Schratz (Hgg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 123-137.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F.; Westfall-Greiter, Tanja (2011a): Auf dem Weg zu einer Theorie jenseits von Unterricht. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Hgg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-115.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F.; Westfall-Greiter, Tanja (2011b): Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* (1), S. 25-39.
- Schratz, Michael; Weiser, Bernhard (2002): Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. In: *Journal für Schulentwicklung* (4), S. 36-47.
- Schratz, Michael; Westfall-Greiter, Tanja (2010): Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. In: *Journal für Schulentwicklung* 12 (1), S. 18-31.

- Schrittesser, Ilse (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schrittesser (Hgg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf Wien: facultas.wuv Universitätsverlag, S. 95-122.
- Schrötte, Monika; Khelaifat, Nadia (2009): Gesundheit – Gewalt – Migration. Eine vergleichende Sekundäranalyse zur gesundheitlichen und Gewaltsituation von Frauen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland. Kurzzusammenfassung zentraler Ergebnisse, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Rostock: Publikationsverband der Bundesregierung. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/gesundheits-gewalt-migration-kurzzusammenfassung-studie.property=pdf,bereich=bmfsfj,rwb=true.pdf>, zuletzt geprüft am 18.04.2012.
- Schulunterrichtsgesetz, abgekürzt SchUG, BGBl. Nr. 1986/472 i.d.F.v. BGBl. I Nr. 2014/48.
- Schulz-Hardt, Stefan; Brodbeck, Felix C. (2007): Gruppenleistung und Führung. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe und Miles Hewstone (Hgg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Heidelberg: Springer, S. 443-486.
- Schulz, Wolfgang (1980): Unterrichtsplanung. München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.
- Schulz von Thun, Friedemann (2000): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schumacher, Sebastian; Peyrl, Johannes (2006): Fremdenrecht. Asyl – Ausländerbeschäftigung – Einbürgerung – Einwanderung – Verwaltungsverfahren, Rechtsstand: 1. Juni 2006. Wien: ÖGB-Verlag.
- Schwarz, Johanna F (2016): „Kinder, warum redet ihr nicht mit euren Banknachbarn?“. Lernseitige Betrachtungen zu individualisierenden Lehr- und Lernformen. In: Kerstin Rabenstein und Beate Wischer (Hgg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze: Kallmeyer, S. 33-46.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hgg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 28-53.
- Schweppenhäuser, Gerhard (2000): Am Ende der bürgerlichen Geschichtsphilosophie. Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung (1947). In: Walter Erhart und Herbert Jaumann (Hgg.): Jahrbuch der Theorien von Freud bis Luhmann. München: Beck, S. 184-205.
- Seel, Helmut (2010): Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Seligman, Martin E. P. (1986): Erlernte Hilflosigkeit. München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann Verlag.
- Sherif, Muzafer; Harvey, O. J.; White, B. Jack; Hood, William R.; Sherif, Carolyn W. (1988): The Robbers Cave experiment. Intergroup conflict and cooperation. Middletown: Wesleyan University Press.
- Skala, Barbara (2008): Zwischen den Stühlen – Migrantinnen erzählen ihre Lebensgeschichten – eine Analyse des Migrationsprozesses. Wien: planetVERLAG.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1987): In Other Worlds. Essays in Cultural Politics. London/New York: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern speak? In: Cary Nelson, Lawrence Grossberg (Hgg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, S. 271-313.
- Staatsbürgerschaftsgesetz, abgekürzt StbG, BGBl. Nr. 1985/311 i.d.F.v. BGBl. I Nr. 2013/136.
- Stadler, Bettina; Wiederhofer-Galik, Beatrix (2009): Arbeits- und Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2008. Wien: Statistik Austria.
- Stadler, Bettina; Wiederhofer-Galik, Beatrix (2011): Dequalifizierung von Migrantinnen und Migranten am österreichischen Arbeitsmarkt. In: Statistische Nachrichten (5), S. 383-399.
- Stadler, Bettina; Wiederhofer-Galik, Beatrix (2012): Bildungs- und Erwerbspartizipation junger Menschen in Österreich unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrundes. In: Statistische Nachrichten (12), S. 957-975.
- Stäheli, Urs (1999): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: André Brodacz und Gary S. Schaal (Hgg.): Politische Theorien der Gegenwart. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 143-166.
- STATISTIK AUSTRIA (2015): Bevölkerungsfortschreibung 1961-1995, ab 1996 Wanderungsstatistik. Erstellt am 11.06.2015. Online verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/index.html), zuletzt geprüft am 18.11.2015.

- STATISTIK AUSTRIA (2015): Demographische Indikatoren. Erstellt am 31.07.2015. Online verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/demographische\\_indikatoren/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/demographische_indikatoren/index.html), zuletzt geprüft am 18.11.2015.
- STATISTIK AUSTRIA (2015): Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres). Erstellt am 18.03.2015. Bevölkerung in Privathaushalten. Online verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html), zuletzt geprüft am 18.11.2015.
- STATISTIK AUSTRIA (2015): Statistik des Bevölkerungsstandes. Erstellt am 14.07.2015. Online verfügbar unter [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_NATIVE\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=103258](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=103258), zuletzt geprüft am 18.11.2015.
- STATISTIK AUSTRIA (2015): Wanderungsstatistik. Erstellt am 11.06.2015. Online verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/wanderungen\\_mit\\_dem\\_ausland\\_aussenwanderungen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/wanderungen_mit_dem_ausland_aussenwanderungen/index.html), zuletzt geprüft am 18.11.2015.
- Statistik 2002. Online verfügbar unter [http://www.bmi.gv.at/cms/bmi\\_asylwesen/statistik/](http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_asylwesen/statistik/), zuletzt geprüft am 18.11.2015.
- Stern, Elsbeth (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder (Hgg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 355-364.
- Sternfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Ranciere, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant.
- Stöger, Peter (1991): Das Fremde und Ich: Kulturanthropologische und tiefenpsychologische Überlegungen. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift CXLI* (9), S. 748-760.
- Stöger, Peter (1992): Das Fremde und Ich: Begegnung – Vergegnung. In: *Unserer Weg* 47(4), S. 139-156.
- Stöger, Peter (1993): Das Fremde und Ich: Vom Umgang mit den Fremden (oder: Was können wir von anderen Kulturen lernen?). In: *Kontakte* 11(1), S. 20-40.
- Stöger, Peter (1994a): Fremdsein – Eigensein. In: Rainer Gauß, Anneliese Harasek und Gerd Lau (Hgg.): *Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen*. Wien: Jugend und Volk, S. 61-89.
- Stöger, Peter (1994b): Interkulturelles Lernen (1. Teil). In: *Kontakte* 12(1), S. 22-41.
- Stöger, Peter (1994c): Interkulturelles Lernen (2. Teil). In: *Kontakte* 12(2), S. 14-28.
- Stöger, Peter (1996): Ayşe und Fritz – eine pädagogisch-anthropologische Überlegung zur Sprach- und Kulturerziehung. In: Josef Huber, Martina Huber-Kriegler und Dagmar Heindler (Hgg.): *Sprach- & Kulturerziehung. Element eines neuen Schulsprachenkonzepts* Berichte Reihe 3. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, S. 70-96.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996a): *Grounded Theory – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996b): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Studienplan für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck 2001/68, 13.09.2001.
- Sunier, Thijl (1999): Niederländisch-islamische Staatsbürgerschaft? Ansichten über Islam, Bürgerschaft und Bürgerrechte unter türkischen Jugendlichen in den Niederlanden. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Otersbach (Hgg.): *Der Fundamentalismusverdacht*. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-97.
- Swietlik, Gabriele (1994): „Die Wurzeln liegen in der Religion“. Lebensgestaltung im bireligiösen Kontext. In: Paul Mecheril und Thomas Teo (Hgg.): *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz Verlag, S. 25-56.
- Taguieff, Pierre-André (1998): Die ideologischen Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, S. 221-268.
- Tajfel, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern: Huber.
- Tartarotti, Guido (2013): Wer sind die? In: *Kurier*, erstellt am 28.12.2013. Online verfügbar unter <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3dCVLug-sv4J:kurier.at/meinung/kolumnen/ohrwaschl/ohrwaschl-wer-sind-die/42.883.016+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at>, zuletzt geprüft am 29.03.2016.

- Tate, Shirley (2003): Widerstand und Shade – Körperlichkeit des Schwarzseins und die Risse der Hybridität. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hgg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: UNRAST-Verlag, S. 166-185.
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (5), S. 629-647.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclams Universal-Bibliothek.
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Terkessidis, Mark (2003): „Bei denen haben Frauen doch überhaupt keine Rechte“. Methodologie der Rassismusforschung: Probleme bei der Erkenntnis eines Gegenstandes, der selbst Erkenntnisse formuliert. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 67-80.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript Verlag.
- Tesser, Abraham (1988): Toward a Self-Evaluation Maintenance Model of Social Behavior. In: L. Berkowitz (Hg.): Advances in experimental social psychology 21. San Diego, CA: Academic Press, S. 181-227.
- Thies, Barbara; Misamer, Melanie; Aurin, Sarah Sophie; Hackbart, Marcel (2015): Transparenz in Schule und Unterricht: Pädagogisch-psychologische Zugänge und Handlungsempfehlungen. In: Schulpädagogik heute 12 (6). Online verfügbar unter [http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft12/01\\_Basisartikel/01\\_06.pdf](http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft12/01_Basisartikel/01_06.pdf), zuletzt geprüft am 23.09.2015.
- Thurn, Susanne (2017): „Verantwortung“. Hartmut von Hentig und die Pädagogik der Laborschule Bielefeld. In: Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hgg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Tietze, Nikola (2003). Muslimische Selbstbeschreibungen und soziale Positionierung in der deutschen und französischen Gesellschaft. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hgg.): Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 194-204.
- Tov, Eva (1993): Verbrechenverarbeitung bei Opfern schwerer Kriminalität. In: Günter Kaiser und Helmut Kury (Hgg.): Kriminologische Forschung in den 90er Jahren: Beiträge aus dem Max-Planck-Institut für Ausländisches und Internationales Strafrecht. Freiburg Max-Planck-Institut.
- Tschekan, Kerstin (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin: Scriptor.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömeke, Sigrid (2009): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNHCR (2013): Flucht und Asyl in Österreich – die häufigsten Fragen und Antworten. Wien. Online verfügbar unter [http://www.unhcr.at/fileadmin/user\\_upload/dokumente/02\\_unhcr/in\\_oesterreich/Questions\\_Answers\\_2013.pdf](http://www.unhcr.at/fileadmin/user_upload/dokumente/02_unhcr/in_oesterreich/Questions_Answers_2013.pdf), zuletzt geprüft am 23.12.2015.
- Unterzacher, Anne (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Hilde Weiss (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-96
- Vattimo, Gianni (1990): Das Ende der Moderne. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Velho, Astride (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hgg.): Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 113-137.
- Velho, Astride (2011): Un/Tiefen der Macht. Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis. In: Landeshauptstadt München Direktorium und Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund AMIGRA (Hgg.): Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung. Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit. Dokumentation Fachtagung zu Rassismuserfahrungen 12/2010. München, S. 12-39. Online verfügbar unter [http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung\\_alltagsrassismus.pdf](http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung_alltagsrassismus.pdf), zuletzt geprüft am 12.04.2016.
- Wachendorfer, Ursula (2001). Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Susan Arndt (Hg.): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag, S. 87-101.

- Wachendorfer, Ursula (2009): Weiße halten weiße Räume weiß. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hgg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag, S. 530-539.
- Wallerstein, Immanuel (1992a): Ideologische Spannungsverhältnisse im Kapitalismus: Universalismus vs. Sexismus und Rassismus. In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hgg.): *Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument Verlag, S. 39-48.
- Wallerstein, Immanuel (1992b): Die Konstruktion von Völkern: Rassismus, Nationalismus, Ethnizität. In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hgg.): *Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument Verlag, S. 87-106.
- Wallerstein, Immanuel (1992c): Haushaltsstrukturen und die Formierung der Arbeitskraft in der kapitalistischen Weltwirtschaft. In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hgg.): *Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument Verlag, S. 131-138.
- Wallerstein, Immanuel (1992d): Soziale Konflikte in den unabhängigen Staaten Schwarzafrikas. In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hgg.): *Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument Verlag, S. 227-246.
- Weber, Max (1973): Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hrsg. Von Johannes Winckelmann. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), S. 427-474.
- Weber, Max (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weinbach, Christine (1999): Die politische Theorie des Feminismus: Judith Butler. In: André Brodocz und Gary S. Schaal (Hgg.): *Politische Theorien der Gegenwart. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 287-309.
- Weiß, Anja (2001): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weiß, Anja (2009): Antirassismus als Vermeidung offener Rassismen? In: Weibke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hgg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau, S. 397-409.
- Weiss, Hilde (2007a): Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In: Hilde Weiss (Hg.): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-69.
- Weiss, Hilde (2007b): Die Identifikation mit dem Einwanderungsland – das Ende des Integrationsweges. In: Hilde Weiss (Hg.): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-215.
- Weiss, Hilde; Rassouli, Moujam Wittmann-Roumi (2007): Ethnische Traditionen, religiöse Bindungen und „civic identity“. In: Hilde Weiss (Hg.): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-188.
- Weiss, Hilde; Strodl, Robert (2007): Soziale Kontakte und Milieus – ethnische Abschottung oder Öffnung? Zur Sozialintegration der zweiten Generation. In: Hilde Weiss (Hg.): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-129.
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wildt, Johannes (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (2), S. 183-190.
- Williams, David R., Neighbors, Harold W., Jackson, James S. (2003): Racial/Ethnic Discrimination and Health: Findings from Community Studies. In: *American Journal of Public Health* 93 (2), S. 200-208.
- Winer, Rainer (2005): *Cultural Studies*. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hgg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 50-57.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wischer, Beate (2010): Alles eine Frage der richtigen Einstellung? Pädagogisches Ethos und die Widersprüche des Lehrerhandelns. In: *Friedrich Jahresheft* 28, S. 26-29.
- Wollrad, Eske (2005): *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

- Wollrad, Eske (2009): „dass es so weiß nicht ist wie ihr“ – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hgg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 163-178.
- Wollrad, Eske (2009b): Weißsein und bundesdeutsche Gender Studies. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hgg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag, S. 416-426.
- Wollrad, Eske (2010): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hgg.): Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 141-162.
- Yildiz, Erol (2014): Migration und Bildung. Von der interkulturellen zu einer diversitätsbewussten Bildung. In: Georg Gombos, Marc Hill, Vladimir Wakounig und Erol Yıldız (Hgg.): Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen. Klagenfurt: Drava, S. 15–41.
- Yuval-Davis, Nira (2010): Jenseits der Dichotomie von Anerkennung und Umverteilung: Intersektionalität und soziale Schichtung. In: Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar und Linda Supik (Hgg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185-201.
- Zahlen und Fakten 1999. Online verfügbar unter [http://www.bmi.gv.at/cms/bmi\\_asylwesen/statistik/](http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_asylwesen/statistik/), zuletzt geprüft am 18.11.2015.
- Zerger, Johannes (1997): Was ist Rassismus? Eine Einführung. Göttingen: Lamuv Verlag.
- Zick, Andreas (2010): Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Wie gehen Menschen, die aufgrund natio-ethno-kultureller Zuordnungen eine Markierung als „Andere“ erfahren, mit der rassistischen Verortung um?**

Aus einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Perspektive richtet diese Frage den Blick auf die lernenden Subjekte und rückt die wechselseitige Wirksamkeit von Welt und Individuum, in der sich sowohl die Bildung des Subjekts als auch die Reproduktion des Sozialen vollzieht, in den Mittelpunkt. Zum Vorschein kommen verschiedene passive und aktive Duldungsstrategien, individuelle und kollektive Aufstiegsstrategien sowie defensive und offensive Gegenstrategien. Dahinter verbergen sich drei zentrale Tendenzen im Umgang der Subjekte mit gesellschaftlichen Strukturen: Zementierung, Verschiebung oder Veränderung. Darin zeigt sich, dass Zugehörigkeitsordnungen nicht nur von oben nach unten wirken, sondern auch Energie aus dem Tun und Unterlassen der deklasierten Subjekte beziehen.

Für die schulisch-pädagogische Arbeit sind die Ergebnisse in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Sie können uns helfen zu erkennen, wie sich die gesellschaftlichen Differenzkategorien in Bildungsbiographien einschreiben und uns dabei unterstützen, die Rolle des Bildungswesens bei der Reproduktion sozialer Ordnungen bewusster zu gestalten.

**Die Autorin**

**Mishela Ivanova**, Jahrgang 1972, Diplomstudien in Pädagogik und Psychologie, langjährige Berufserfahrungen in der Flüchtlingsarbeit und in der Erwachsenenbildung zu den Themen Sensibilisierung gegen Rassismus, Argumenta-

tionstraining und Zivilcourage. Promotion im Bereich Bildungsforschung am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der School of Education der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, wo sie auch seit dem Jahr 2011 als Senior Lecturer arbeitet. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Migrationspädagogik, kritische Differenz- und Rassismusforschung, Intersektionalität, Inklusion, Fragen der pädagogischen Professionalität und Professionalisierung.

978-3-7815-2199-5



9 783781 521995